



**Ambienti
narrativi
e pratiche
di cura**

Collana diretta da
Vincenzo Alastra

Membri del Comitato Direttivo:
Barbara Bruschi e Lorenza Garrino

Comitato scientifico internazionale:

Vincenzo Alastra, Università degli Studi di Torino
Valerio Ferro Allodola, Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria
Guenda Bernegger, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana
Barbara Bruschi, Università degli Studi di Torino
Micaela Castiglioni, Università degli Studi di Milano Bicocca
Lorenza Garrino, Università degli Studi di Torino
François Goupy, Université Paris Descartes (Paris 5)
Emanuela Guarcello, Università degli Studi di Torino
Maria Luisa Iavarone, Università degli Studi di Napoli “Parthenope”
Francesca Marone, Università degli Studi di Napoli Federico II
Laurent Marty, UCA, Université Clermont Auvergne
Lyngstad Mette Bøe, Western Norway University of Applied Sciences
José González Monteagudo, Università di Siviglia
Luigina Mortari, Università degli Studi di Verona
Giuseppe Scaratti, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Sandro Spinsanti, Istituto Giannini di Roma
Lucia Zannini, Università degli Studi di Milano

*I volumi pubblicati in questa collana
sono preventivamente sottoposti a una doppia procedura di peer review*

Natascia Curto
[a cura di]

Scenari pedagogici per la deistituzionalizzazione

Volume realizzato con il contributo di
Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione
Università degli Studi di Torino

ISBN volume 979-12-5568-141-0
ISSN collana 2611-7673

2024 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

I.	Niente di speciale: traiettorie di vita, contesti e istituzionalizzazione <i>Natascia Curto, Cecilia Marchisio</i>	7
II.	L'ombra dell'oppressore: il fenomeno dell'abilismo interiorizzato <i>Rosa Bellacicco, Tania Parisi</i>	25
III.	Il welfare della distanza tra colpa e anormalità. Note comparative sull'esperienza di disabilità e homelessness <i>Silvia Stefani, Natascia Curto</i>	41
IV.	Oltre lo stato di minorità. Per una decolonizzazione del tempo e dei dispositivi pedagogici <i>Alessandro Monchietto</i>	55
V.	Condizioni di possibilità, rappresentazioni e spazi per un agire pedagogico emancipatorio attraverso la progettazione personalizzata <i>Natascia Curto, Cecilia Marchisio</i>	67
VI.	Progettazione personalizzata partecipata: le radici <i>Alice Bernini, Natascia Curto</i>	85
VII.	La negoziazione individuale nell'accompagnamento personalizzato al progetto di vita: alcune note critiche <i>Natascia Curto</i>	101
VIII.	Prendere spazio, prendere voce; la student voice come pratica partecipativa per le studentesse con disabilità in Università <i>Alice di Leva</i>	117
IX.	La formazione on the job per gli operatori sociali tra metodologia e organizzazione: l'esperienza del Valdarno Aretino <i>Cecilia Marchisio, Alice Bernini</i>	129

IV.

Oltre lo stato di minorità. Per una decolonizzazione del tempo e dei dispositivi pedagogici

*Alessandro Monchietto*¹

L'inferiorizzazione è il correlativo indigeno
della superiorizzazione europea.

Abbiamo il coraggio di dire:
è il razzista che crea l'inferiorizzato.

F. Fanon

4.1 I volti del tempo

Il tempo, pur scandendo impercettibilmente il ritmo del nostro vivere quotidiano, non è un dato di fatto né un elemento naturale; il suo significato e le sue rappresentazioni mutano attraverso le epoche storiche e differiscono tra le varie culture.

In quanto perno di molti assunti impliciti che raramente vengono messi in discussione, il tempo non soltanto modella le percezioni quotidiane di ciascuno di noi, ma sovraordina anche i quadri concettuali che i pedagogisti adottano per decifrare le proprie osservazioni (Burman, 2016a). La nozione di tempo è fondamentale per comprendere come i ricercatori interpretano i processi e i risultati nell'ambito educativo, come gli amministratori strutturano le politiche scolastiche, come i dirigenti assumono decisioni, come gli insegnanti organizzano le lezioni e come gli studenti costruiscono le proprie competenze e conoscenze. Pertanto, comprendere come il tempo viene percepito e vissuto è essenziale per formulare politiche e strategie pedagogiche volte a migliorare l'accessibilità e l'equità nell'istruzione (Duncheon, Tierney, 2013).

Fare ricerca sul tempo appare tuttavia un compito complesso a causa

1 Department of Philosophy and Educational Sciences – University of Turin, PhD student, alessandro.monchietto@unito.it

della natura ambigua del costruito temporale, che si presta a molteplici interpretazioni (Birth, 2004).

Nel nord globale, due principali teorie del tempo hanno guadagnato preminenza: il *tempo dell'orologio*, che aderisce a una concezione lineare e oggettiva del tempo, in sintonia con le prospettive positiviste e le metodologie di ricerca prevalenti nel panorama scientifico (Zerubavel, 1982), e il tempo descritto come costruito sociale.

Il *tempo dell'orologio*, percepito come una costante universale e misurabile e regolato da orologi e calendari (James, Mills, 2004), stabilisce un ritmo indispensabile a garantire l'efficienza e la redditività del sistema industriale (Adam, 2004). Sebbene tale prospettiva sia stata gradualmente adottata in tutto il mondo, è diventata lo standard universale di misurazione soltanto alla fine del diciannovesimo secolo, quando ha rimpiazzato la miriade di orari e date locali precedentemente utilizzati dalle varie popolazioni (Bartky, 2000).

Negli ultimi due secoli, l'adozione di una concezione occidentale del tempo è stata assimilata alle idee di "modernità" e di "progresso". Questa nozione di tempo, che ha indubbiamente supportato il diffondersi dei valori occidentali nel mondo, non è stata esclusivamente imposta come standard ai popoli che hanno subito forme di colonialismo (diretto o indiretto), ma è stata talvolta accolta volontariamente da quelle società che aspiravano a entrare nel novero delle nazioni industrializzate. Ad esempio, nella seconda metà del diciannovesimo secolo sia il Giappone (Nishimoto, 1997) che la Russia (Castells, 1996) iniziarono a "occidentalizzare" i propri sistemi temporali: i governanti di questi paesi si resero conto dei considerevoli costi economici e politici legati al non allinearsi agli standard temporali richiesti dall'industria e l'adozione del *tempo standardizzato*, dei fusi orari e dell'orario mondiale divenne una condizione essenziale per integrarsi nella rete globale del commercio, della finanza, dei trasporti e delle comunicazioni.

Per offrire una visione alternativa al paradigma dominante del *tempo dell'orologio*, diversi studiosi nei campi della sociologia e dell'antropologia ne hanno proposto un'interpretazione socio-costruttivista (Fabian, 1983; Gell, 1992; Hassard, 1990). Questi accademici, esplorando la ricchezza delle culture non occidentali, hanno osservato che le società sviluppano non solo le proprie realtà uniche, ma forgiavano anche concezioni del tempo che differiscono significativamente da quelle occidentali. Questa prospettiva critica sfida l'idea di una singola verità o realtà universale, evidenziando invece la "natura frammentata e dinamica del tempo vissuto, che resiste a una sequenzialità rigida e sfugge a una misurazione precisa" (Gershuny, Sullivan, 1998).

In questo contesto, il tempo è inteso come un costrutto sociale, che si conforma al contesto socio-culturale specifico (Usunier, Valette-Florence, 2007).

4.2 Progresso e Potere

Secondo Mignolo (2011) e Anderson (2011), il *tempo dell'orologio* ha rappresentato uno strumento epistemico utile alla logica coloniale per costruire una "cronologia della differenza". Il tempo è diventato un parametro per valutare in che misura gli indigeni e gli altri gruppi emarginati si allontanassero dalle norme prestabilite di progresso, sviluppo e avanzamento sociale.

Le concezioni eurocentriche del tempo, intrinsecamente lineari, sono dunque state impiegate per catalogare gli individui all'interno di opposizioni binarie: sviluppati/non sviluppati, pigri/industriosi, intelligenti/ottusi, abili/non abili. In questo processo classificatorio, una vasta porzione dell'umanità (assieme alle sue conoscenze e tradizioni intellettuali) è stata marginalizzata o relegata "al di fuori della storia".

Tale visione temporale, intimamente connessa all'idea di un progresso ininterrotto, ha alimentato nel corso del XIX e XX secolo la convinzione che soltanto l'occidente fosse in cammino verso il futuro, mentre le altre culture persistessero in epoche arretrate (Koselleck, 2000). Di conseguenza, ogni entità o individuo non conforme a questa traiettoria di avanzamento storico veniva etichettato come bisognoso di conversione, educazione, sviluppo, salvezza.

La tendenza a inquadrare l'esperienza umana attraverso il prisma del tempo lineare ha da sempre favorito la cultura dominante, traendo origine da un'idea di progresso incastonata nelle leggi della storia. Tale prospettiva implica che vi siano soggetti più evoluti e soggetti più arretrati, i quali devono inevitabilmente attraversare le medesime tappe storiche già superate dai primi, pena il rimanere perennemente in uno stato di "minorità". La strategia sottostante si fonda sul paragone tra coloro che sono già avanzati e quelli che sono ancora in fase di sviluppo (Baker, 1999; Burman, 2016b): uno schema gerarchico che ha storicamente agevolato la categorizzazione e la classificazione delle diverse popolazioni sulla base di un'"intelligenza" percepita (Gould, 2016), giustificando in ultima istanza il predominio occidentale (Pratt, 1992; Grosfoguel, 2007).

I paradigmi che guidano tali ragionamenti tendono a riprodurre osservazioni basate su quadri descrittivi che sono intrinsecamente influenzati da ipotesi su ciò che lo sviluppo comporta e come esso si presenta (o si do-

vrebbe presentare). Questi presupposti si riverberano nelle valutazioni espresse in merito a chi sia considerato più o meno evoluto, tanto nel confronto tra bambini o adulti, quanto nel paragone tra diverse società, consolidando così le dinamiche di potere vigenti e i pregiudizi culturali.

Si ritiene comunemente che l'idea di sviluppo umano si basi su una nozione lineare del tempo (ad esempio, passato-presente-futuro); tuttavia, la comprensione lineare dello sviluppo si basa sul confronto tra chi è già sviluppato e chi non lo è ancora. [...] Questo modo comparativo di vedere e pensare lo sviluppo inverte la relazione progressiva dal passato verso il futuro in un ragionamento anticipatorio; è anticipatorio in quanto il futuro è già presentato come una forma desiderabile, e le aspettative sul futuro influenzano sia le azioni che le persone intraprendono che le conoscenze che detengono nel presente, cambiando anche il modo in cui esse comprendono il passato (Lee, 2020).

Gli approcci al futuro operano dunque come specchi, che riflettono un futuro idealizzato e modellano il presente (Stein, 2017).

Nel campo della ricerca e della pratica educativa si riscontrano tutt'oggi concezioni normative dello sviluppo che, pur non essendo dichiarate apertamente, esercitano un'influenza significativa. Queste concezioni definiscono ciò che viene considerato "evoluto" (Shandon, Valsiner, Gottlieb, 1997). Portando alla luce il legame tra le logiche razziali e temporali, possiamo assumere questo fenomeno come punto di partenza per indagare gli effetti di più vasta portata del "paradigma dello sviluppo".

La sfida consiste nel riconoscere che i modelli psicopedagogici universali funzionano come sistemi normativi e regolatori. Questi modelli, a loro volta, sono espressione di una visione progressista ed eurocentrica, che perpetua e consolida una divisione tra Nord e Sud globale, ritratto come deficitario e "in ritardo" rispetto ai paesi "avanzati".

4.3 Il tempo della Whiteness

Al centro delle teorizzazioni sul concetto di sviluppo elaborate in campo educativo spesso si scorge una dimensione intrinsecamente politico-morale, un nucleo o un residuo ideologico inaggirabile all'interno di un quadro apparentemente neutrale e distaccato. Questo nucleo emerge dalla fusione di concezioni tardo-ottocentesche sull'infanzia e sull'educazione con concetti

legati alle gerarchie razziali, al nazionalismo e all'imperialismo. Un approccio cronopolitico al tempo, condotto attraverso una lente antirazzista, può aiutare a gettar luce sul modo in cui le strutture di potere inducono gli individui a concepire l'ordine temporale.

La prospettiva civilizzatrice, l'assunzione di una traiettoria di sviluppo universale e lo svilupppismo economico dominante costruiscono un soggetto idealizzato, rispetto al quale tutti gli "altri" sono giudicati inadeguati, carenti o addirittura patologici. Questo processo di classificazione non modella soltanto la comprensione del sé e dell'altro, ma influenza anche le implicite aspettative per il sé futuro (Mills, 2020), rafforzando la *whiteness* globale e alimentando gli squilibri sociopolitici.

Quando usiamo il termine *whiteness* ci riferiamo a un complesso intreccio di "posizioni normative, tropi retorici e abitudini percettive" (Dyer, 1997, p. 12). La *whiteness*, come stato di coscienza ed esistenza, costruisce una sovrastruttura che favorisce gli individui, le istituzioni e le norme culturali bianche, plasmando i contesti sociali e politici per garantire le condizioni di vita dei bianchi (Ahmed, 2007).

Comunemente, la *whiteness* è percepita come invisibile, quasi fosse una presenza non osservata o non rilevabile, una sorta di non-colore che funge da punto di riferimento occulto. Su tale base, tutti gli altri colori vengono misurati e classificati come deviazioni (Frankenberg, 1993). E qui si cela un paradosso: mentre i corpi bianchi non possono non esistere (ed essere percepiti come tali), il potere della *whiteness* sta proprio nell'incapacità di vederli effettivamente come bianchi. Al contrario, li si considera semplicemente come "corpi". È proprio questa invisibilità a consolidare la *whiteness* come punto di riferimento non dichiarato rispetto a ciò che è ritenuto "normale".

Tuttavia, l'insensibilità rispetto alla *whiteness* rappresenta un privilegio riservato a coloro che abitano la bianchezza. Per coloro che ne sono esclusi, l'identità bianca rimane ben visibile, costituendo una forza pervasiva che plasma la loro realtà quotidiana. Vedere la bianchezza significa infatti riconoscere gli effetti.

Gli individui bianchi, spesso inconsapevoli del loro privilegio, abitano senza alcuno sforzo gli spazi modellati dalla loro presenza. Nel frattempo, gli altri corpi – quelli contrassegnati come "diversi" – si distinguono inamovibilmente, a meno di non riuscire a muoversi o a camuffarsi per assomigliare ai bianchi. Le dinamiche della visibilità si riproducono così in maniera sorprendente. Mentre alcuni corpi "si integrano perfettamente negli spazi globali", altri "diventano visibili proprio quando non si conformano", distinguendosi dalla norma (Ahmed, 2007, p. 159).

Gli individui razzializzati, le donne e le persone con disabilità portano in sé segni ben visibili, mentre i corpi “normali” spesso svaniscono sullo sfondo (Titchosky, 2006). Questi “altri” marginalizzati, sottoposti a processi di colonizzazione, vengono identificati come “persone ulteriormente connotate” (persona *di colore*, persona *autistica*, persona *non-cisgender*, eccetera).

I soggetti non bianchi devono negoziare il loro “valore percepito” all’interno di parametri stabiliti dai dominanti. Come viene evidenziato da Michelle Christian, che in un recente saggio esplora come la *whiteness* si colleghi con il capitale razziale posto al servizio delle istituzioni bianche,

la conservazione della *whiteness* dipende anche dal modo in cui i Paesi e i gruppi identificati come “non bianchi” hanno riprodotto il sistema accettando la *whiteness* [...] Ciò accade poiché la *whiteness*, fin dalla modernità, ha indiscutibilmente rappresentato lo status, la desiderabilità, lo sviluppo e il potere globale, tutte caratteristiche a cui i Paesi e i gruppi marginalizzati spesso ambiscono (Christian, 2019, p. 179).

Mediante meccanismi economici, politici, culturali e sociali, gli individui bianchi – ben consapevoli dei vantaggi materiali loro garantiti – perpetuano attivamente un sistema di valori razzializzante (Lipsitz, 2006). Di conseguenza, i “corpi alterizzati” si trovano a poter promuovere il proprio senso di appartenenza e a cercare approvazione all’interno degli stessi spazi (Shahjahan, Morgan, 2016).

I soggetti locali, impensieriti per l’“avvenire” o speranzosi in un futuro più promettente, si trovano così ad adottare una prospettiva globalizzata, guardando il mondo attraverso una lente e una angolazione “bianca” (Baldwin, 2012). La *whiteness*, proiettata nel futuro, definisce il “successo” e colonizza le aspirazioni di tutti gli attori, come sottolinea Frantz Fanon:

Il Nero non ha resistenza ontologica agli occhi del Bianco. Dall’oggi al domani, i negri hanno avuto due sistemi di riferimento rispetto a cui hanno dovuto posizionarsi. La loro metafisica, o meno pretenziosamente i loro costumi e le relative istanze, erano aboliti perché si trovavano in contraddizione con una civiltà che ignoravano e che si imponeva loro (Fanon, 2015, p. 110).

Il concetto fanoniano di “linea dell’umano”, forgiata nel corso dei secoli dal sistema coloniale, funge da punto di partenza cruciale per svelare questo fenomeno. Gli individui che si trovano al di sopra della linea dell’umano

abitano quella che Fanon definisce la “zona dell’essere”, dove la loro umanità è socialmente riconosciuta attraverso diritti umani, sociali, civili e del lavoro. Al contrario, coloro che si trovano al di sotto della linea dell’umano sono considerati subumani o non umani; la loro umanità rimane non riconosciuta o sottoposta costantemente a verifica.

Secondo Fanon, coloro che si trovano nella “zona del non-essere” sono costretti a emulare gli esseri privilegiati della “zona dell’essere” con il solo scopo di esistere o di essere accettati. Questa dinamica, a sua volta, legittima lo stato di privilegio di chi si trova nella “zona dell’essere”. Riflettendo sulla condizione dei malgasci, Fanon sostiene:

comincio a soffrire del fatto di non essere Bianco nella misura in cui l’uomo bianco mi impone una discriminazione, fa di me un colonizzato, mi estorce ogni valore, ogni originalità, mi dice che sono un parassita, che mi devo mettere, il più rapidamente possibile, al passo col mondo bianco [...]. Solo allora tenterò semplicemente di farmi bianco, ovvero obbligherò il Bianco a riconoscere la mia umanità (ivi, p. 99).

Le sue parole evidenziano con cristallina semplicità le dinamiche di potere in gioco e il ruolo del razzismo nel perpetuare le disuguaglianze.

4.5 Rompere le catene dello sviluppo: verso una pedagogia postcoloniale.

Gli studi critici nel campo della psicologia dello sviluppo hanno messo in luce il ruolo delle influenze storico-culturali nella formazione dei modelli psicologici relativi allo sviluppo umano e infantile. In particolare, le ricercatrici femministe e quelle provenienti dal Sud globale hanno ampliato la loro critica al concetto di sviluppo, mettendo in discussione l’eurocentrismo, la parzialità, l’uso strumentale e la predominanza nei modelli dominanti di una visione maschile (Kofsky Scholnick, 2000; Burman, 2016a).

Le visioni psicopedagogiche dominanti dello sviluppo tendono a promuovere una monocultura del pensiero, marginalizzando o relegando in secondo piano modelli alternativi di sapere, in modo simile a come “l’imposizione di monoculture agricole annienta le condizioni esistenziali di diverse specie” (Shiva, 1995, p. 12). Il vero problema risiede nella loro operatività implicita e incontestata, che rafforza le logiche della classe dominante attraverso pratiche di normalizzazione e naturalizzazione.

Il concetto di geopolitica della conoscenza di Walter Mignolo (2005) fornisce una lente per decostruire questo quadro. Interrogando gli assiomi fondanti dei sistemi di conoscenza, e in particolare di quelli considerati universali e incontestabili, possiamo infatti superare il presupposto della neutralità scientifica e professionale. Questo processo costringe gli esponenti del mondo accademico e politico a confrontarsi con le questioni legate al potere, al privilegio e alla giustizia intrinseche alle loro pratiche.

Per i ricercatori accademici che lavorano nel campo della pedagogia, così come per coloro che si avvalgono di tali competenze, compresi gli operatori del settore educativo e dell'assistenza sociale, ciò significa superare l'illusione rappresentata dai modelli universali. Per tali professionisti è fondamentale considerare tanto le differenze individuali e culturali quanto le dinamiche di potere che possono sopprimere o definire queste differenze.

Nonostante ciò, l'esistenza di universali non è da noi esclusa; in alcune circostanze, sostenere l'esistenza di bisogni o diritti universali può essere tatticamente significativo. Tuttavia, nelle rivendicazioni e nell'analisi dei rapporti di forza è sempre necessario valutare l'effetto dell'applicazione di principi universali (Grech, 2009).

La nostra tesi non vuole essere un invito a rifiutare il concetto di sviluppo, bensì a sottolineare come i costrutti occidentali siano saturi di ideologie progressiste, rendendo arduo eluderne l'impatto. Ciò che è essenziale è vigilare sulle loro declinazioni e applicazioni, nonché comprendere appieno le loro funzioni e le dinamiche di potere che implicano – ciò che consentono o limitano, e a beneficio di chi. Questo non significa invitare il lettore a congegnare un'altra versione (migliorata) del concetto di sviluppo. Come ha acutamente osservato Foucault, "immaginare un altro sistema equivale a prostrarre la nostra partecipazione a quello attuale" (1977, p. 230).

È essenziale essere consapevoli delle ragioni e delle logiche storiche che hanno sostenuto determinate pratiche nel corso del tempo. Adottando una simile prospettiva, i professionisti dell'educazione possono indagare le logiche e le motivazioni che tutt'oggi modellano i processi e le politiche che riguardano l'infanzia e la vita dei loro studenti.

Rimettere in discussione la nozione di stadi di sviluppo universali e l'ideologia dello sviluppismo tanto nei campi psicopedagogici quanto nell'immaginario collettivo e nei dibattiti politici è un compito arduo, ma fondamentale. Per superare questa sfida, è necessario uscire dall'insularità del pensiero accademico e favorire un interscambio transnazionale e transdisciplinare (Shahjahan, Kezar, 2013). Come già evidenziato da numerosi

esperti nel campo dell'educazione (Fernandes, 1988; Giroux, 1983; Lather, 1991) le prospettive postcoloniali offrono un'ottica feconda, utile a riconfigurare la grammatica delle teorie del cambiamento e della resistenza. A differenza di alcune concezioni reattive di "resistenza", che si limitano a cercare di contrastare o sovvertire i processi di dominio, la resistenza trasformazionale comporta una riorganizzazione attiva della soggettività, la decostruzione dei discorsi e la riforma delle strutture materiali. Tale processo si avvia con il riconoscimento della nostra complicità e della possibilità di operare (o non operare) all'interno di una logica temporale oppressiva.

La pedagogia decolonizzante ci interpella e ci invita a resistere, destrutturare e rinnovare le relazioni sociali che affondano le loro radici nel nostro passato (Kempf, 2009). È nostro dovere ampliare l'orizzonte della nostra comprensione del tempo, superando i paradigmi lineari che perpetuano un'episteme bianca a discapito di una pluralità di saperi e di modi di esistere (Godwin, 2015). Impegnandoci in questo processo, potremo dischiudere le porte a un ambiente educativo che sia non solo più equo e inclusivo, ma anche profondamente trasformativo.

Riferimenti bibliografici

- Adam, B. (2004). *Time*. Cambridge: Polity Press.
- Ahmed, S. (2007). A phenomenology of Whiteness. *Feminist Theory*, 8, 149–168.
- Baldwin, A. (2012). Whiteness and futurity: towards a research agenda. *Progress in Human Geography*, 36, 172–187.
- Bartky, I.R. (2000). *Selling the True Time. 19th Century Timekeeping in America*. Stanford (CA): Stanford UP.
- Baker, C. (1999). The care and feeding of children: A cynic's view of the history of childhood. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice, and politics* (pp. 27-42). Aldershot: Avebury.
- Birth, K.K. (2004). Finding Time: Studying the Concepts of Time Used in Daily Life. *Field Methods*, 16, 70-84.
- Burman, E. (2016a). *Deconstructing developmental psychology* (3rd ed.). London-New York: Routledge.
- Burman, E. (2016b). Fanon and the child: Pedagogies of subjectification and transformation. *Curriculum Inquiry*, 46, 265-285.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Christian, M. (2019). A global critical race and racism framework: racial entanglements and deep and malleable Whiteness. *Sociology of Race and Ethnicity*, 5, 179.

- Dyer, R. (1997). *White. Essays on Race and Culture*. London: Routledge.
- Duncheon, J.C., Tierney, W.G. (2013). Changing conceptions of time: implications for educational research and practice. *Review of Educational Research*, 83, 236–272.
- Fabian, J. (1983). *Time and the Other: How Anthropology Makes its Object*. New York: Columbia University Press.
- Fanon, F. (2015). *Pelle Nera, maschere bianche*. Pisa: Edizioni ETS.
- Fernandes, J. (1988). From the theories of social and cultural reproduction to the theory of resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 9, 169-180.
- Foucault, M. (1977). Revolutionary action: “until now”. In Id., *Language, Counter-memory, Practice*. New York: Cornell University Press.
- Frankenberg, R. (1993). *The Social Construction of Whiteness: White Women, Race Matters*. London: Routledge.
- Gell, A. (1992). *The anthropology of time: Cultural constructions of temporal maps and images*. Oxford (UK): Berg Books.
- Gershuny, J., Sullivan, O. (1998). The sociological uses of time-use diary analysis. *European Sociological Review*, 14, 70.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53, 257-293.
- Godwin, K.A. (2015). The counter narrative: critical analysis of liberal education in global context. *New Global Studies*, 9, 223–243.
- Gould, S.J. (2016). *Intelligenza e pregiudizio. Contro i fondamenti scientifici del razzismo*. Milano: Il Saggiatore.
- Grech, S. (2009). Disability, poverty and development: critical reflections on the majority world debate. *Disability & Society*, 24(6), 771–784.
- Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, 21, 211-223.
- Hassard, J. (Ed.). (1990). *The sociology of time*. London (UK): Macmillan.
- James, W., Mills, D. (2004). Introduction: From representation to action in the flow of time. In Id. (Eds.), *The qualities of time: Anthropological approaches* (pp. 1-15). Oxford (UK): Routledge.
- Kempf, S. (Ed.). (2009). *Breaching the colonial contract*. Dordrecht: Springer.
- Koselleck, R. (2000). *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy within the post-modern*. New York (NY): Routledge.
- Lee, S.Y. (2020). Seeing the difference: Anticipatory reasoning of observation and its double gesture in teacher education. *Curriculum Inquiry*, 50, 381.
- Lipsitz, G. (2006). *The possessive investment in Whiteness: how White people profit from identity politics*. Philadelphia: Temple University Press.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global future, decolonial options*. Durham (NC): Duke University Press Books.
- Mignolo, W. (2005). *The Idea of Latin America*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Mills, C.W. (2020). The chronopolitics of racial time. *Time & Society*, 29, 297-317.
- Nishimoto, I. (1997). The civilisation of time. *Time & Society*, 6, 237-260.
- Pratt, M.L. (1992). *Imperial eyes: Travel writing and transculturation*. London-New York: Routledge.
- Shahjahan, R.A., Morgan, C. (2016). Global competition, coloniality, and the geopolitics of knowledge in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 37, 92-109.
- Shahjahan, R.A., Kezar, A.J. (2013). Beyond the “national container”. *Educational Researcher*, 42, 20-29.
- Shandon, M., Valsiner, J., Gottlieb, G. (1997). Developmental concepts across disciplines. In J. Tudge, M. Shanahan, J. Valsiner (Eds.), *Comparisons in Human Development: Understanding Time and Context* (pp. 34-71). New York: Cambridge University Press.
- Shiva, V. (1995). *Monocultures of the mind. Perspectives on biodiversity and biotechnology*. London: Zed Books.
- Stein, S. (2017). Internationalization for an uncertain future: tensions, paradoxes, and possibilities. *The Review of Higher Education*, 41, 3-32.
- Titchosky, T. (2006). *Disability, self, and society*. Toronto: University of Toronto Press.
- UNESCO (2021). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Retrieved May 13, 2024 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Usunier, J., Valette-Florence, P. (2007). The time styles scale: A review of developments and replications over 15 years. *Time and Society*, 16, 333-366.
- Zerubavel, E. (1982). The standardization of time: A sociohistorical perspective. *American Journal of Sociology*, 1, 1-12.