



PEDAGOGIA E LAVORO
COMPETENZE E FORMAZIONE
PER LO SVILUPPO UMANO
E LA TRANSIZIONE DIGITALE
ED ECOLOGICA

Fabrizio d'Aniello
[a cura di]

Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative

Dialoghi tra stakeholders e accademia



Collana diretta da
Massimiliano Costa (*Università Ca' Foscari di Venezia*)
Daniela Dato (*Università di Foggia*)
Fabrizio d'Aniello (*Università di Macerata*)

3

Comitato scientifico

Gabriella Aleandri (Università degli Studi di Roma Tre), Giuditta Alessandrini† (Università degli Studi di Roma Tre), Carolina Ugarte Artal (Universidad de Navarra), Luigino Binanti (Università del Salento), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Marianna Capo (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Giuseppa Cappuccio (Università degli Studi di Palermo), Rosa Cera (Università degli Studi di Foggia), Giuseppa Compagno (Università degli Studi di Palermo), Florencia Daura (Universidad Austral de Buenos Aires), Lorenza Da Re (Università di Padova), Antonietta De Vita (Università degli Studi di Verona), Paolo Di Rienzo (Università degli Studi di Roma Tre), Alessandro Di Vita (Università degli Studi di Palermo), Pierluigi Ellerani (Università del Salento), Andrea Galimberti (Università degli Studi di Milano Bicocca), Ines Giunta (Università Ca' Foscari Venezia), Alessandra Gargiulo Labriola (Università Cattolica del Sacro Cuore), Manuela Ladogana (Università degli Studi di Foggia), Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia), Massimo Margottini (Università di Roma Tre), Paola Martino (Università degli Studi di Salerno), Pilar Martínez-Clares (Universidad de Murcia), Angela Muschitiello (Università degli Studi di Bari), Manuela Laura Palma (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Stefano Polenta (Università degli Studi di Macerata), Andrea Potestio (Università di Bergamo), Luca Refrigeri (Università del Molise), Raffaele Tumino (Università degli Studi di Macerata), Alessandra Vischi (Università Cattolica del Sacro Cuore), Giuseppe Zago (Università di Padova).

Comitato editoriale

Miriam Bassi (Università degli Studi di Foggia), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Severo Cardone (Università degli Studi di Foggia), Valerio Ferro Allodola (Università eCampus), Valerio Massimo Marcone (Università degli Studi di Roma Tre), Francesco Mansolillo (Università degli Studi di Foggia), Enza Manila Raimondo (Università di Palermo).

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

LA COLLANA

La riflessione sul significato del lavoro è parte costitutiva del discorso pedagogico. I sensibili mutamenti demografici, la transizione digitale ed ecologica, le nuove formazioni politiche, la pervasività della robotica e IA nel mondo formativo e lavorativo, la precarietà generalizzata e nuove forme di esclusione, subordinazione e sofferenza, il consolidarsi dell'attenzione in ambito europeo sui problemi dell'apprendimento adulto impongono ai pedagogisti un serio confronto con sociologi, politologi, economisti, psicologi ed antropologi che si occupano di formazione e lavoro.

La collana intitolata "Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica" accoglie saggi, ricostruzioni storiche, descrizioni di buone pratiche e ricerche su tre campi, di seguito illustrati.

Il primo ambito riguarda le teorie pedagogiche del lavoro ed i nuovi saperi tecnico-scientifici nell'agire lavorativo, tra robotica, mondo digitale e intelligenza artificiale: in questo versante, si vuole diffondere una visione antropologica del lavoro fondata sul concetto di "persona" e costruire una cultura pedagogica del lavoro che parta dalla storia e sia in armonia con lo sviluppo tecnologico, economico e sociale.

Il secondo ambito concerne la formazione e l'educazione alla sostenibilità e alle nuove competenze: qui si vogliono valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi per adulti occupati e non, in risposta ai nuovi modelli di apprendimento organizzativo, per promuovere una cultura della formazione alla sostenibilità e all'imprenditorialità centrata sulla transizione ecologica e digitale, in grado di rispondere alle istanze progettuali della *Next Generation UE*.

Il terzo ambito è centrato sulle nuove professionalità, politiche di welfare e pratiche formative nei contesti organizzativi: in questo campo di studio, si vuole promuovere una riflessione sul lavoro dignitoso ed etico (*decent work*), fondato su relazioni rispettose della dignità della persona; sulle strategie di formazione continua e degli adulti (*long-term employability*); sui nuovi modelli di welfare aziendale e sul tema della felicità in azienda; sui nuovi modelli di lavoro digitale e flessibile (lavoro *smart* e agile).

Il quarto ambito è focalizzato sullo sviluppo professionale dei giovani in formazione e dei lavoratori, il quale presuppone la costruzione di un progetto di vita professionale in cui è implicata l'acquisizione di competenze tecnico-specialistiche e trasversali (*non-cognitive skills*), necessarie per orientarsi nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro e definire la propria identità professionale.

Fabrizio d'Aniello
[a cura di]

TEORIE E PRATICHE DELLE RELAZIONI
E DELLE PROFESSIONI EDUCATIVE E FORMATIVE
DIALOGHI TRA STAKEHOLDERS E ACCADEMIA

Atti del Convegno internazionale del Centro di Documentazione, Ricerca e Didattica
nel Campo delle Professioni Educative e Formative (CIRDIFOR)
dell'Università degli Studi di Macerata
23 ottobre 2025



Volume stampato con il contributo
dell'Università degli Studi di Macerata



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). The license requires attribution, prohibits adaptation (altering or transforming the work or creating derivative works), and does not allow commercial use.

ISBN volume 979-12-5568-465-7

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione. Le ragioni di un dialogo e l'architettura del volume	11
a cura di <i>Fabrizio d'Aniello</i>	

I parte Interventi dei key-note speaker

I.1	Livia Cadei	23
	<i>Terza missione e prima responsabilità: la formazione dei docenti universitari tra engagement e pedagogia sociale</i>	
I.2	Romiță Iucu, Alexandru Cârțiș, Daniela Pascu	29
	<i>New arrangements for learning in the European University Alliances. New flexible learning pathways</i>	
I.3	Massimo Ruggeri	47
	<i>Il lavoro sociale come gesto politico ad elevata professionalità</i>	
I.4	Daniela Veronica Necșoi	53
	<i>Narratives of transition. How newly qualified educators experience the shift from academic training to professional practice</i>	
I.5	Renata Maria Viganò	67
	<i>Una ricerca educativa sostenibile per pratiche efficaci</i>	

II parte Sessioni parallele

Sessione 1

0-6: esperienze, aspetti deontologici e supervisione educativa

II.1.6	Chiara Sirignano	77
	<i>Dai documenti ministeriali al ruolo dell'Università di Macerata nella costruzione del sistema integrato 0-6</i>	
II.1.7	Marzia Fratini	84
	<i>Tra sogno e realtà: essere educatore per e nel sistema integrato 0-6</i>	

II.1.8	Monica Saja, Elisabetta Saja <i>Educatore e/o insegnante? Essere professionista dell'educazione e della formazione in un servizio 0-6</i>	91
--------	--	----

II.1.9	Anna Caponi <i>La figura dell'educatore, nel contesto del nido domiciliare, tra saperi, competenze e professionalità</i>	98
--------	---	----

II.1.10	Stefano Polenta <i>La supervisione pedagogica del tirocinio nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione: approcci, implicazioni, riflessioni</i>	105
---------	---	-----

Sessione 2

Vulnerabilità e Dipendenze. La fragilità del presente

II.2.11	Giulia Marzioni <i>Ascoltare ed orientare le vulnerabilità. Il ruolo della Caritas tra ascolto, accompagnamento e lettura del presente</i>	115
---------	---	-----

II.2.12	Federica Carpineti, Alessandro Angeletti <i>Educare al cambiamento. Il ruolo dell'educatore all'interno delle comunità terapeutiche</i>	119
---------	--	-----

II.2.13	Massimiliano Stramaglia <i>Lineamenti di psicopedagogia delle dipendenze</i>	123
---------	---	-----

Sessione 3

Abitare le differenze, insieme. Transizioni, sguardi, prospettive.

II.3.14	Francesca Salis <i>Il pedagogista speciale nella prassi educativa. Ruoli, funzioni, sinergie</i>	131
---------	---	-----

II.3.15	Ilaria Gallucci <i>Progetto Extra School. Un modello integrato di intervento educativo ed extra-scolastico basato su evidenze scientifiche</i>	138
---------	---	-----

II.3.16	Elisabetta Elia, Alessandra Azzurro <i>"Io mi chiamo Happy"</i>	146
---------	--	-----

Sessione 4

Futuri Anziani: relazioni, qualità della vita e opportunità

II.4.17	Rosita Deluigi <i>Comunità abitanti: coesioni in-visibili</i>	153
---------	--	-----

II.4.18 Ilaria Capponi	160
<i>L'età del Noi: generazioni che abitano lo stesso tempo</i>	

Sessione 5

Cittadini: non migranti

II.5.19 Manuela Falappa	171
<i>Progetti di accoglienza ed azioni per la creazione di una comunità inclusiva</i>	

II.5.20 Silvia Sorana, Sascha Smerzini	175
<i>Accoglienza, aree interne e impatto economico e sociale</i>	

II.5.21 Raffaele Tumino	183
<i>Cittadini, non migranti: decolonialità e pluriversalismo come pratiche di prossimità</i>	

Sessione 6

Abitare assieme la fragilità: il valore della cura “a piccoli passi” nelle professioni educative

II.6.22 Gloria Lanciotti	195
<i>Tessere legami di cura nella quotidianità</i>	

II.6.23 Morena Muzi	199
<i>La cura dell'abitare</i>	

II.6.24 Giuseppe Laneve	206
<i>La cura nella (e della) Costituzione</i>	

II.6.25 Tommaso Farina	215
<i>L'“andare verso” quale postura professionale dell'educatore</i>	

Sessione 7

Forme d'intervento in favore di persone sottoposte

a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria: pratiche educative e prospettive future

II.7.26 Deborah Ucciero	225
<i>Interventi operativi nel territorio marchigiano: l'esperienza di COOSS Marche</i>	

II.7.27 Flavia Stara	233
<i>La funzione rieducativa nel e oltre il carcere. Dalla riparazione alla rigenerazione</i>	

II.7.28 Arianna Taddei, Sara Giordani	239
<i>Invisibili due volte: doppia diagnosi e detenzione penitenziaria. Testimonianze dalla Casa Circondariale di Montacuto</i>	

II.7.29 Raffaele Tumino	246
<i>Le ali della libertà: oltre la solitudine e le istituzioni. Le comunità per persone "fuori dalla norma": riflessioni e proposte</i>	

Sessione 8

Il lavoro e le sue potenzialità formative tra autoconsapevolezza, transizioni generative e libertà agentiva

II.8.30 Gigliola Paviotti	255
<i>Dalla vocazione, all'identità professionale, al cambio di professione: riflessioni sugli educatori socio-pedagogici</i>	
II.8.31 Cinzia Bonifazi	262
<i>Transizione occupazionale: orientarsi per riconoscersi professionalmente e personalmente</i>	
II.8.32 Carmela Somelli	269
<i>I protagonisti della formazione professionale</i>	
II.8.33 Lorena Patacchini, Alessandra Scapati	274
<i>Professioni e competenze della formazione aziendale</i>	
II.8.34 Fabrizio d'Aniello	281
<i>La pedagogia in azienda per una conoscenza inclusiva</i>	

Sessione 9

Sistemi e relazioni familiari tra criticità e risorse.

Il contributo della pedagogia e della consulenza pedagogica

II.9.35 Michele Corsi	291
<i>Dalla famiglia alle famiglie: nuove opportunità e nuovi "rischi"</i>	
II.9.36 Chiara Sirignano	298
<i>Progettualità familiari in transizione: il ruolo dell'educatore e del pedagogo nella consulenza pedagogica</i>	
II.9.37 Raffaella Lorenzini	305
<i>Posture educative e consapevolezza genitoriale: percorsi di accompagnamento familiare</i>	
II.9.38 Elisa Giusti	311
<i>Il riconoscimento della violenza maschile contro le donne e la rete territoriale antiviolenza</i>	

Sessione 10

Scuola e Università in dialogo: formazione, innovazione e ricerca

- | | | |
|----------|---|-----|
| II.10.39 | Luca Girotti | 321 |
| | <i>Il caso formazione primaria a quindici anni dall'istituzione della LM85bis</i> | |
| II.10.40 | Laura Fedeli, Elisabetta Tombolini, Chiara Mignucci | 329 |
| | <i>La scuola come ecosistema integrato: verso una cultura educativa interprofessionale</i> | |
| II.10.41 | Lorella Giannandrea, Chiara Laici, Francesca Gratani | 337 |
| | <i>Formazione degli insegnanti. Un modello di sviluppo professionale basato sulla ricerca collaborativa</i> | |

II.5.21
CITTADINI, NON MIGRANTI:
DECOLONIALITÀ E PLURIVERSALISMO
COME PRATICHE DI PROSSIMITÀ

Raffaele Tumino
Università degli Studi di Macerata/CIRDIFOR

*C'è una caccia al Nero,
lo si cerca, non se ne può fare a meno, lo si esige,
ma lo si vuole insaporito a una certa maniera.*
Frantz Fanon

1. Introduzione

La “scienza delle migrazioni” ha affrontato il fenomeno migratorio prevalentemente come un fatto economico e/o demografico, ovvero come un fenomeno irreversibile della globalizzazione economica di matrice neolibera (Mezzadra, Ricciardi, 2013, pp. 7-28), elaborando una serie di dispositivi tecnici e amministrativi finalizzati al controllo e alla gestione della mobilità umana (Aradau, Tazzioli, 2020, pp. 198-220; Foucault, 2005, 2009, 2010; Palidda, 2018a, 2018b, 2021).

Questa posizione misconosce la migrazione in quanto “fatto sociale totale” (Palidda, 2002, p. XI; Sayad, 2002, pp. 9-15), in quanto coinvolge tutte le dimensioni della vita sociale, culturale, simbolica, personale. In questa luce, occorre parlare non di “migranti”, con accezione implicitamente stigmatizzante, ma di cittadini. In quanto tali, l'appartenenza a una comunità diventa un elemento centrale, che richiede di spostare l'attenzione dalla “governamentalità” (Foucault, 1978, pp. 12-29) alla *dimensione politica della presenza*. I soggetti della mobilità diventano così potenziali partecipanti di uno spazio sociale e relazionale che trascende le categorie riduttive della *governance* migratoria. Non si tratta dunque di negare l'esperienza della mobilità, ma di sottrarla ai dispositivi classificatori (e di controllo) che la riducono a una condizione permanente di subalternità.

2. Rompere il discorso coloniale sulle migrazioni: una prospettiva transculturale e decoloniale

Il primo passaggio da compiere è quello di decentrare lo sguardo rispetto a ciò che è stato storicamente assunto come centro della “modernità”: l'Europa. In par-

ticolare la norma europea bianca che si concretizza con il regime maschile, eterosessuale, la norma borghese, il cristianesimo. È quindi necessario volgere lo sguardo verso Sud, ovvero a quell'area geografica che comprende l'America centrale e meridionale (Messico, Panama, Colombia) e quella della creolizzazione formata dai Caraibi (Cuba, Giamaica, Repubblica Dominicana, Martinica, Guadalupe), dal Nord-Est del Brasile, dalle Guyane e da Curaçao. In quest'area geografica hanno avuto origine concetti come "transculturale" e "decoloniale" per designare tanto i processi di ibridazione e di contaminazione tra culture quanto quelli di resilienza e di liberazione dei popoli e delle culture ai vari colonizzatori europei subito dopo la scoperta dell'America. L'intera scala culturale che l'Europa ha sperimentato in più di quattro millenni è stata raggiunta in questa area in meno di quattro secoli (Glissant, 2010, pp. 14-30). Ciò che lì era un'ascesa a gradini, qui è stato un progresso a passi da gigante. Questa accelerazione storica ha prodotto un intreccio incessante, potenzialmente infinito, che non implica la distruzione delle culture subalterne, invase e soggiogate da quelle più potenti, bensì una miscela creativa, il cui risultato può essere profondamente diverso dai punti di partenza, o dalla semplice somma delle parti costituenti.

La collocazione storico-geografica di questi paradigmi di ricerca richiede di partire dal libro "Contrappunto cubano del tabacco e dello zucchero" pubblicato nel 1940 dall'antropologo e etnomusicologo cubano Ortiz. In questo denso saggio Ortiz non solo osserva come le culture possono convergere e convivere, attraverso la coltivazione del tabacco e dello zucchero e la loro trasformazione, ma mostra anche quanto siano interdipendenti e come possano, su questa base, mescolarsi e cambiare (pp. 143-161). Il processo precedentemente indicato con "acculturazione" ovvero "assimilazione" culturale – durante il quale le culture subalterne vengono inglobate passivamente da quelle dominanti – nella versione di Ortiz si carica di "azione". Non si attinge alla cultura altra in modo sterile, né tanto meno ci si trasforma nell'altro passivamente, ma si intesse un dialogo culturale multilaterale con l'altro in modo che l'effetto sinergico di queste molteplici interconnessioni porti alla trasformazione transculturale. Infatti, in ambiti di studio dove venivano presi in esame soprattutto le interazioni di popoli nella dicotomia dominanti-dominati, come nel caso del mondo coloniale – caso illustrato in maniera paradigmatica da Frantz Fanon in "Peau noire, masques blancs" e in "Les Damnés de la terre" (1952, 1961) – la transculturalità permette di comprendere meglio come la cultura, in realtà, non viene trasmessa solo da una posizione dominante, ma come i processi culturali possono di fatto rompere con l'unidirezionalità del potere. C'è un luogo significativo nell'introduzione di Bronislaw Malinowski al testo di Ortiz che è necessario riprendere:

ogni cambiamento di cultura, o come diremo d'ora in avanti ogni transculturazione, rappresenta un processo nel quale si dà qualcosa in cambio di

quello che si riceve: è un “toma y daca”, prendi e dammi [...]. È un processo attraverso il quale ambedue i termini dell’equazione risultano modificati. Un processo nel quale emerge una realtà nuova, composita e complessa; una realtà che non è una sovrapposizione meccanica di caratteri, e neppure un mosaico, ma bensì un fenomeno nuovo, originale e indipendente. Per descrivere questo processo [adoperiamo] il termine transculturazione [...] che non contiene l’implicazione di una determinata cultura verso la quale deve tendere l’altra, ma una transizione fra due culture ambedue attive ambedue contribuenti [...] e cooperanti ambedue all’avvento di una nuova realtà civile (p. 52).

La proposta di Ortiz evidenzia e incoraggia un rapporto di reciprocità che attraverso la spontanea pratica del “toma y daca”, “prendi e dai” (ivi, p. 74) è stata capace di creare una nuova cultura, la afrocubana, permeata da tutte le componenti culturali europee, asiatiche, africane, americane, ciascuna avendo adottato alcuni aspetti culturali dell’altra. Questa visione si oppone a quella corrente secondo cui gli incontri culturali, come le pratiche socio-educative, funzionano solo nella direzione di un “pensiero da addomesticare” (Wallerstein, 1997, pp. 88-124). Se la transculturazione implica un processo di “trasformazione reciproca” tra soggetti e culture, essa sfida l’idea di un incontro asimmetrico, in cui soltanto il migrante è chiamato ad adattarsi al contesto di accoglienza.

Ma fino a che punto siamo realmente disposti ad accogliere tale dinamica nelle relazioni con il migrante? Fino a che punto siamo disposti a riconoscere che l’incontro con il migrante può trasformare anche noi, mettendo in questione le nostre categorie culturali e i nostri orizzonti di senso?

Questi interrogativi sollecitano un ulteriore passaggio da compiere. Risulta fondamentale, a questo punto, l’acquisizione di alcuni concetti guida degli studi decoloniali. Pur non potendo fornire un quadro esaustivo degli studi decoloniali, ai fini del percorso si possono tracciare le linee essenziali.

Le radici del pensiero decoloniale affondano in una lunga tradizione politica e intellettuale nata in Abya Yala, che guarda alla colonizzazione europea di aree geografiche come Panama e Bolivia (Muraca, 2022, pp. 9-21) come un momento di formazione della modernità, non solo in termini storici, ma anche come processo che continua a de-costruire il passato coloniale e aprire le porte al presente. In questo contesto, si pone al centro un prototipo di soggetto conoscente: l’uomo bianco occidentale (Dussel, 2012, pp. 28-59; Lugones, 2008, pp. 56-81; Quijano, 2000, pp. 533-580). Queste radici si intrecciano con le lotte per la sopravvivenza di gruppi storicamente oppressi in molte aree del mondo (Nord America, Kenya, Senegal, Capo Verde, Guinea), che affrontano le disuguaglianze nei rapporti di razza, sesso/sexualità e classe, e che sfidano gli effetti concreti del paradigma eurocentrico (Curiel, 2022, pp. 56-102). La svolta decoloniale si presenta come erede e continuatrice delle grandi correnti di pensiero del continente, in partico-

lare la teoria della dipendenza, la teologia della liberazione, l'educazione popolare e la ricerca-azione partecipativa (Cabral, 1974, pp. 234-278, 1976/1977; Escobar, 2014, pp. 58-86, 2016, pp. 11-32; Freire, 1971, 2008; Hooks, 2020, pp. 67-78, 2023, pp. 49-53, 2024).

La decolonialità, neologismo introdotto da Anibal Quijano negli anni Novanta, è quindi centrale per comprendere l'impatto che il processo di espansione coloniale europeo ha avuto e continua ad avere sulla validazione dei saperi e delle pratiche di formazione istituzionale. Secondo Quijano, la colonialità del potere è basata sulla razionalità specifica dell'eurocentrismo, sulla modernità così come si è configurata quale valore universale (2000, pp. 57-64). La colonialità del potere è intrinseca alla modernità e al capitalismo coloniale e ai rapporti di dipendenza che esso ha prodotto, e persiste in dinamiche rinnovate anche dopo la fine del colonialismo. Come osserva Lugones, l'eurocentrismo specifico della colonialità del potere è la "prospettiva cognitiva non solo degli europei, ma del mondo eurocentrato, ovvero di tutti coloro che sono educati all'interno di un'egemonia del capitalismo mondiale" (2008, p. 80). Occorre dunque decostruire la narrazione colonialista delle migrazioni, riconfigurandole come espressione della colonialità del potere, rendere visibili le persistenze delle gerarchie globali prodotte dal colonialismo e ancora operative nelle dinamiche contemporanee (Mignolo, Escobar, 2013), nonché i dispositivi di controllo dei corpi e delle mobilità che definiscono la governance migratoria (Mbembe, 2016).

3. Decolonizzare saperi e pratiche attraverso il pluriversalismo e le narrazioni transculturali

Come giustamente rileva Silvia Rivera Cusicanqui "non può esserci una teoria decoloniale, senza una pratica decolonizzante" (2010, p. 62), ovvero bisogna concentrarsi sulle pratiche. Questo comporta un ripensamento delle cornici epistemiche e dei dispositivi istituzionali che regolano la presenza dei migranti, ne strutturano la condizione, riducendoli a "altro" e a "emergenza".

In primo luogo, la prospettiva decoloniale investe i dispositivi di governo delle migrazioni nel contesto europeo. In Europa e in Italia, i regimi di confine, la militarizzazione delle frontiere, la gestione della "crisi migratoria", l'internalizzazione delle pratiche di detenzione e rimpatrio (Centri di Permanenza per il Rimpatrio in Italia o quello più recente in Albania) sono parte di un sistema che separa i "cittadini" dai "migranti" e rafforza la discriminazione. Nondimeno l'esternalizzazione dei servizi e dei controlli affidati dalla Comunità Europea all'Agenzia Frontex (Lo Schiavo, 2018, pp. 23-40; Poguish, 2018, pp. 41-60) dimostra come il diritto di cittadinanza continui a essere riservato a chi rispetta determinate condizioni di "mobilità legale" e "stabilità sociale", mentre i migranti sono confinati

in una zona grigia di esclusione. In tale configurazione, il Mar Mediterraneo si configura come uno spazio paradigmatico della necropolitica descritta da Mbembe (2019), in cui la gestione delle mobilità comporta una regolazione differenziale dell'esposizione alla vita e alla morte.

In secondo luogo, l'approccio decoloniale invita a superare la colonialità del potere che ha storicamente e sistematicamente definito chi può essere considerato "cittadino" e chi è destinato a essere "migrante", "rifugiato" o "estraneo" (Quijano, 2011, pp. 342-386). La migrazione, letta attraverso una lente decoloniale, non è un fenomeno straordinario o temporaneo, ma una condizione strutturale della modernità e del sistema-mondo capitalista che ha radici nei processi coloniali. In questa prospettiva, il migrante cessa di essere visto come un "problema" e viene riconosciuto piuttosto come un "soggetto politico" che rivendica la propria cittadinanza globale.

In terzo luogo, occorre esercitare una "disobbedienza epistemica" (Mignolo, 2013, pp. 44-66) ai saperi e alle narrazioni sul migrante (De Sousa Santos, 2021, pp. 29-96; Grosfoguel, 2017, pp. 25-86). La conoscenza e la legittimazione del "cittadino" non dovrebbero essere un'esclusiva dell'Occidente, ma devono essere costruite attraverso un dialogo che valorizzi la pluralità di visioni e saperi, aprire lo spazio a forme plurali di conoscenza, secondo quanto suggerito da Mignolo (2011). Riconoscere i migranti come produttori di sapere significa dare voce alle loro esperienze, alle pratiche di resistenza e alle narrazioni che sfidano il racconto dominante. Questo approccio invita a pensare a una pratica di prossimità che mette al centro la capacità dei migranti di agire come soggetti politici e non come oggetti di aiuto o controllo. Decolonizzare significa, pertanto, non solo riconoscere i migranti come cittadini non solo di uno Stato, ma come cittadini globali con il diritto di vivere, muoversi e essere protetti ovunque nel mondo. Le pratiche di prossimità, in questo caso, non sono un esercizio di inclusione passiva, ma un impegno quotidiano per creare un mondo in cui la cittadinanza sia concepita non come un titolo esclusivo, ma come una condizione universale che abbatte le barriere razziali, etniche e politiche ereditate dal colonialismo.

4. Pluriversalismo e narrazioni transculturali in azione

Se poniamo attenzione ai nuovi comportamenti che l'adattamento alla globalizzazione richiede e che all'educazione è chiesto di far acquisire, si può avere l'impressione che siano prevalsi (e continuano a prevalere) le esigenze del mondo occidentale che, di per se stesso, risulta estraneo ai valori che fondano l'originalità di altre regioni e di altre culture del mondo. Marcien Towa rileva che l'unica possibilità concessa alle altre culture per sopravvivere all'incontro con il Pantagruel occidentale passa per la negazione di sé: "negare se stessi, mettere in questione

l'essere stesso del sé, europeizzarsi profondamente [...], negare il nostro essere intimo per diventare l'Altro [...], mirare espressamente a diventare come l'Altro, simile all'Altro, e in tal modo non colonizzabile da parte dell'Altro" (2007, pp. 61-72).

La sperimentazione compiuta dai Paesi europei alla ricerca della miglior forma di convivenza possibile con la "diversità" (in specie se è il "nero", l'arabo, il musulmano, l'asiatico), sembra avere messo in luce i limiti di soluzioni ritenute in passato auspicabili e incoraggiate. Caduti i modelli dell'assimilazione e dell'integrazione rivelandosi problematico quello del crogiuolo multiculturalista che ha contribuito allo "splendido isolamento delle culture" (Lanzillo, 2006, pp. 157-172; Sleeter, Grant, 1987, pp. 421-444), la via interculturale sembrava essere quella da seguire per affrontare il nuovo cosmopolitismo documentato dalle migrazioni e dai contatti e dagli scambi culturali che esse attivano. Ma il raggio d'azione, quello della "pedagogia interculturale", come rilevato acutamente da Demorgon (2003, pp. 32-45), è ancora occidentale, locale, le relazioni coinvolgono l'interpersonale più che la responsabilità "societale" (ivi, p. 49), le pratiche si orientano direttamente verso il pragmatismo cooperante piuttosto che verso la ridefinizione dei rapporti (ivi, pp. 78-131). Assimilazione, integrazione, inclusione, attraverso multiculturalismo e/o interculturalismo, nel corso del tempo possono essere letti, per chi scrive, come espressioni di ciò che Salvatore Palidda definisce "razzismo democratico" (Palidda, 2009, pp. 77-101), ovvero modelli di gestione della "differenza". Si parla di sfollati, di vittime di guerra, di tratta, di migrazioni forzate, di rifugiati da zone di conflitto, come di altrettante esemplificazioni di questo processo di "chiusura" dei confini. In realtà, quel che accade è che molti migranti, rifugiati e richiedenti asilo sono vittime di processi di "produzione legale dell'illegalità" (De Genova, 2013, pp. 1180-1198). Per l'antropologo Nicholas De Genova l'illegalità prodotta dalla continua configurazione dei confini, pone in essere forme di "inclusione differenziata" (ivi, p. 1185) e l'esclusione da quelle forme comporta di conseguenza "la deportabilità" come dispositivo in grado di rendere il lavoro migrante una "merce diversamente disponibile" e di determinare un relevantissimo effetto di governo: quello di produrre "a partire dalla turbolenza della migrazione non voluta, flussi economicamente necessari e utili" (Mezzadra, Neilson, 2013, pp. 187-228).

Opportuno il richiamo alla dimensione transculturale di Ortiz: essa assegna all'alterità un ruolo cruciale nella costruzione identitaria in grado di promuovere autentiche relazioni paritarie tra le culture, contro ogni forma di sintesi che agisce come universalismo occidentale (Grosfuguel, 2017), riconducendole ai grandi temi della soggettività individuale e quindi favorendo quindi una maggiore capacità di esplorazione dei vissuti.

Il pluriversalismo di Ramón Grosfuguel nasce dentro il filone degli studi decoloniali e propone un'idea chiave: non esiste un unico modo valido di conoscere

e vivere il mondo (universale), ma una pluralità di mondi e saperi (pluriverso) che devono coesistere in modo dialogico, senza gerarchie imposte dal pensiero eurocentrico. Portarlo nelle pratiche socio-educative significa tradurre questa visione teorica in azioni concrete. Il punto non è “aggiungere diversità”, ma *cambiare il modo in cui si produce e si trasmette conoscenza*.

A partire da queste premesse, si rende necessario tradurre i riferimenti teorici del pluriversalismo e delle narrazioni transculturali in dispositivi pedagogici concreti, capaci di incidere sulle pratiche educative quotidiane. In questa prospettiva, un primo ambito di intervento riguarda la progettazione di contesti educativi dialogici, in cui il confronto tra soggetti portatori di differenti esperienze culturali non sia episodico, ma strutturalmente integrato nei processi di apprendimento e di socializzazione coinvolgendo le comunità locali nei processi educativi.

Un secondo livello operativo consiste nel dare spazio a narrazioni migranti, indigene, subalterne, con metodologie narrative, quali autobiografie, diari riflessivi, lettere, pratiche di narrazioni transculturali, che consentano di far emergere la pluralità delle traiettorie biografiche e dei riferimenti culturali presenti nei contesti educativi. Tali strumenti, oltre a favorire processi di riconoscimento reciproco, permettono di problematizzare le categorie identitarie e di evidenziare le intersezioni tra dimensioni di razza, genere e classe, in linea con una prospettiva critica attenta alle relazioni di potere (hooks, 2023).

Parallelamente, risulta fondamentale promuovere un lavoro di revisione dei curricula scolastici, in cui vivono i figli di migranti di seconda generazione, che introduca contenuti e prospettive provenienti da contesti storicamente marginalizzati, contribuendo a un effettivo decentramento epistemologico. In questo senso, l'inclusione di autori e autrici del Sud globale e l'analisi critica dei dispositivi di produzione del sapere si configurano come pratiche indispensabili per mettere in discussione la persistenza della colonialità del potere e per aprire a un orizzonte pluriversale della conoscenza.

Infine, un ulteriore elemento metodologico riguarda la valorizzazione del territorio e delle comunità come risorse educative, attraverso il coinvolgimento di soggetti esterni – mediatori culturali, associazioni, testimoni privilegiati – in grado di portare all'interno dei contesti socio-educativi e finanche sanitari saperi incarnati e situati. In tal modo, l'esperienza educativa per i protagonisti della formazione, l'operatore e il migrante, minori non accompagnati, si configura come uno spazio aperto e dinamico, in cui il confronto tra differenze non viene neutralizzato, ma riconosciuto come occasione di apprendimento, negoziazione e trasformazione reciproca.

Riferimenti bibliografici

- Aradau C., Tazzioli M. (2020). Biopolitics Multiple: Migration, Extraction, Subtraction. *Millennium: Journal of International Studies*, 48(2).
- Cabral A. (1974). *P.A.I.G.C. Unidade e Luta*. Lisboa: Publicações Nova Aurora.
- Cabral A. (1976-1977). *Obras escolhidas*. In M. de Andrade (Ed.), (2 voll.), Lisboa, Seara Nova.
- Curiel O. (2022). *La nación heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Bogotá: Brecha Lésbica y en la frontera.
- De Genova N. (2013). Spectacles of Migrant 'Illegality: The Scene of Exclusion, the Obscene of Inclusion. *Ethnic and Racial Studies*, n. 36 (7).
- Demorgon J., Müller B., Lipiansky E.-M., Nicklas H. (2003). *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. Paris: Anthropos.
- de Sousa Santos B. (2021). *La fine dell'impero cognitivo. L'avvento delle epistemologie del Sud*. Roma: Castelvecchi.
- Dussel E. (2012). Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (3).
- Escobar A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 58-86.
- Escobar A. (2014). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Escobar A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimension Ontologica de las Epistemologias del Sur. *Aibr*, n. 11(1).
- Fanon F. (2015). *Pelle nera, maschere bianche*. Pisa: ETS.
- Fanon F. (2010). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (1978). La governamentalità. *aut-aut*, 167-168, 12-29.
- Foucault M. (2005a). *Sicurezza, territorio, popolazione*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2009b). *Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France (1982-1983)*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2010c). *Bisogna difendere la società*. Milano: Feltrinelli.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla "Pedagogia degli oppressi"*. Torino: EGA.
- Glissard E. (2020). *Introduzione a una poetica del Diverso*. Milano: Meltemi.
- Grosfuguel R. (2017). *Rompere la colonialità. Razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Grosfuguel R. (2012). Decolonizing Western Uni-versalisms: Decolonial Pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (3), 88-104.
- Hooks B. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Hooks B. (2024). *Pedagogia impegnata e decoloniale*. Brescia: Morcelliana.
- Lanzillo M.L. (2006). Strategie e aporie multiculturali. Aporie e contraddizioni di un'ideologia, *Post-Filosofie*, vol. II.

- Lo Schiavo L. (2018). Governamentalità neoliberista, spazio europeo ed epistemologia politica delle migrazioni contemporanee. In T. Bellinvia, T. Ponguish (Eds.), *Decolonizzare le migrazioni. Razzismo, confini, marginalità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Lugones M. (2008). The Coloniality of Gender. *Worlds & Knowledges Otherwise*, 3(4).
- Mbembe A. (2016). *Necropolitica*. Verona: Ombre Corte.
- Mezzadra S., Ricciardi M. (2013). *Movimenti indisciplinati*. Verona: Ombre Corte.
- Mignolo D.W. (2011a). Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2).
- Mignolo D.W. (2011b). *The Darker Side of Western Modernity*. London: Duke University Press.
- Mignolo D.W., Escobar A. (2013). *Globalization and the Decolonial Option*. London: Routledge.
- Monceri F. (2021). Introduzione. Migrazioni e modernità: riflessioni epistemologico-politiche. In F. Monceri (Ed.), *Modernità e trans-modernità. Percorsi di lettura nel pensiero decoloniale*. Pisa: ETS.
- Muraca M.T. (2017). Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6(1), 133-150.
- Muraca M. (2022). Introduzione. Un mondo in cui esistano molti mondi. Imparando da Abya Yala il cammino interculturale critico. In M. Muraca, *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ortiz F. (2024). *Contrappunto cubano del tabacco e lo zucchero*. Torino: Borla.
- Palidda S. (2009). *Razzismo democratico. La persecuzione degli stranieri in Europa*. Milano: Agenzia X.
- Palidda S. (2018a). *Resistenze ai disastri sanitari-ambientali ed economici nel Mediterraneo*. Roma: Derive&Approdi.
- Palidda S. (2021). *Polizie, sicurezza e insicurezze*. Milano: Meltemi.
- Ponguish T. (2018). I confini fantasma dell'Europa. In T. Bellinvia, T. Ponguish (Eds.), *Decolonizzare le migrazioni. Razzismo, confini, marginalità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Quijano A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla: Views from the South*, 1(3).
- Quijano A. (2011). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2).
- Rivera Cusicanqui S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Sleeter C., Grant C. (1987). An Analysis of Multicultural Education in United States. *Harvard Review*, 57(4).
- Towa M. (2007). *Essai sur la problématique philosophie dans l'Afrique actuelle*, Yaoundé: Clé.
- Wallerstein I. (1997). *Aprire le scienze sociali*. Milano: Feltrinelli.