

a cura di
Isabella Pescarmona, Giulia Gozzelino
e Francesco Vietti

Crossing borders

Dialoghi fra migrazioni,
diversità ed educazione

PROGETTI



Educazione, Società e Pedagogia Militante
Education, Society and Militant Pedagogy

Direttore scientifico:

Lorena Milani (University of Turin)

Comitato scientifico:

Giuseppe Annacontini (University of Foggia), Elsa Maria Bruni (University of Chieti-Pescara), Barbara Bruschi (University of Turin), Livia Cadei (Catholic University of Brescia), Silvana Calaprice (University of Bari), Michele Caputo (University of Bologna), Maria Czerepaniak-Walczak (University of Szczecin), Grazyna Czubinska (PUNO University), Daniela Dato (University of Foggia), Rosita Deluigi (University of Macerata), Diego Di Masi (University of Turin), Maurizio Fabbri (University of Bologna), Massimiliano Fiorucci (University Rome III), Alberto Fornasari (University of Bari), Maurizio Gentile (LUMSA University), Anna Granata (University of Turin), Emanuele Isidori (University of Rome Foro Italico), Isabella Loiodice (University of Foggia), Daniela Maccario (University of Turin), Regis Malet (University of Bordeaux), Monica Mincu (University of Turin), Maria Cristina Morandini (University of Turin), Marisa Musajo (Catholic University of Milan), Sara Nosari (University of Turin), Isabella Pescarmona (University of Turin), Nicoleta Laura Popa (University "Alexandru Ioan Cuza" of Iași), Roberto Sani (University of Macerata), Milena Santerini (Catholic University of Milan), Flavia Stara (University of Macerata), Maura Striano (University of Naples Federico II), Maria Tomarchio (University of Catania), Federico Zamengo (University of Turin), Irena Žemaitaitytė (University "Mikolas Romeris" of Vilnius), Davide Zoletto (University of Udine), Paola Zonca (University of Turin)

Responsabile del Comitato redazionale:

Isabella Pescarmona (University of Turin)

Comitato redazionale:

Cristina Boeris, Monica Crotti, Giulia Gozzelino, Emanuela Guarcello,
Federica Matera
(University of Turin)

© 2026 Progedit
Prima edizione settembre 2026

Progedit – Progetti editoriali srl
Via R. De Cesare, 15 – 70122 Bari
Tel. 0805230627
Fax 0805237648
www.progedit.com
e-mail: info@progedit.com
www.facebook.com/ProgeditEditore

La pubblicazione
del presente volume
è stata realizzata con il contributo
dell'Università di Torino,
Dipartimento di Filosofia
e Scienze dell'Educazione



Quest'opera è rilasciata
sotto la licenza Creative Commons
Attribuzione-Non Commerciale 4.0
Internazionale (CC BY-NC 4.0).

Per visualizzare una copia
di questa licenza, visita:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN 9788861947276

Proprietà letteraria
Progedit – Progetti editoriali srl,
Bari

a cura di
Isabella Pescarmona, Giulia Gozzelino e Francesco Vietti

Crossing borders

Dialoghi fra migrazioni,
diversità ed educazione

Saggi di

Nere Amenabar Perurena
Estibaliz Amenabarro Iraola
Lisa Björkman
Alessandro Carrieri
Gianluca Cuzzo
Valerio Ferrero
Maria Adelaide Gallina
Giulia Gozzelino
Federica Matera
Lorena Milani
Isabella Pescarmona
Simona Tirocchi
Francesco Vietti



La Collana Educazione, Società e Pedagogia Militante
intende dare spazio sia alla riflessione teoretica sia
a quella prassica sui temi che toccano aspetti di carattere
fondativo, epistemologico e riflessivo delle prassi nell'edu-
cazione formale, non formale
e informale, aprendo a contenuti di attualità
che interrogano il rapporto educazione/società nella pro-
spettiva di una pedagogia impegnata e, pertanto, centrata
sui temi dei diritti dei minori,
della giustizia in educazione, della cittadinanza attiva,
dell'intercultura, dell'inclusione e delle politiche educative
e scolastiche sia nella prospettiva pedagogica
e didattica sia in quella storico-comparata.

La Collana si propone, attraverso l'intreccio tra ricerca sul
campo e riflessione pedagogica, di promuovere:
lo studio e la diffusione delle buone prassi educative
nei contesti scolastici ed extrascolastici e/o
di cooperazione internazionale; l'analisi di modelli
di formazione degli adulti e dei formatori (insegnanti,
educatori, dirigenti scolastici, coordinatori...)
che favorisca i processi riflessivi e le capacità
di innovazione e sperimentazione; la riflessione
sui principi generali dell'educazione
e sulle sfide pedagogiche nel rapporto educazione/società/
pedagogia militante; la ricostruzione
di problematiche di attualità che evidenzino
le contraddizioni e/o i nodi problematici nell'evoluzione
storica e/o negli studi comparativi; l'analisi
e la valorizzazione di modelli di intervento
che promuovano un'educazione equa e solidale,
la partecipazione attiva di tutti gli attori
e i processi di coscientizzazione.

A chi attraversa i confini.

INDICE

Epistemologie dei confini. Questioni introduttive tra sguardi interculturali, prospettive plurali e prassi creative <i>di Isabella Pescarmona, Giulia Gozzelino e Francesco Vietti</i>	9
Incontri fra storie. Abitare il confine come opportunità pedagogica <i>di Isabella Pescarmona</i>	17
I patrimoni “altri” di Louisville. Imparare ad attraversare i confini della città <i>di Lisa Björkman e Francesco Vietti</i>	27
Orientarsi oltre confine. Una riflessione sui margini e sulle posture di ricerca <i>di Giulia Gozzelino</i>	41
Co-costruzione di narrazioni pedagogiche inclusive attraverso la foto-elicitazione. Illuminare i margini <i>di Estibaliz Amenabarro Iraola e Nere Amenabar Perurena</i>	51
Territori inclusivi e welfare responsabile-generativo. Intrecci socio-educativi tra diversità, migrazioni e coesione sociale <i>di Maria Adelaide Gallina</i>	63
Se il margine è il confine. Il carcere minorile tra repressione e r-esistenza <i>di Lorena Milani</i>	75

Tra confini e incontri. Co-costruire nuove grammatiche educative nelle migrazioni minorili <i>di Federica Matera</i>	91
L'arte del tessere. Migrazioni, confini, scuola nella città-ragnatela <i>di Valerio Ferrero</i>	103
Aurelio Peccei. Tra sostenibilità, equità sociale e qualità umana <i>di Gianluca Cuzzo</i>	113
Intra Moenia. Estetica della soglia e costruzione dell'altro <i>di Alessandro Carrieri</i>	129
Attraversare i confini di genere. IA, bias ed educazione nella prospettiva dell'alfabetizzazione digitale <i>di Simona Tirocchi</i>	139
Le autrici e gli autori	149

L'ARTE DEL TESSERE.
MIGRAZIONI, CONFINI,
SCUOLA NELLA CITTÀ-RAGNATELA
di Valerio Ferrero

E ora che ne sarà di noi, senza più i barbari?
Konstantinos Kavafis, *Aspettando i barbari*

1. *Le comunità contemporanee come città-ragnatele: echi calviniani*

Le trasformazioni sociali degli ultimi decenni hanno profondamente messo in crisi le categorie tradizionali tramite cui leggere la comunità, la convivenza e l'appartenenza. I processi di globalizzazione, mobilità e pluralizzazione culturale hanno reso sempre meno adeguate le rappresentazioni della società come insieme stabile, coeso e fondato su identità statiche e durature. In questo scenario, la comunità non può più essere pensata come un'entità compatta e delimitata, ma come una configurazione dinamica, attraversata da tensioni, discontinuità e interdipendenze. Ne discende la scelta di adottare uno sguardo critico e interculturale attraverso cui cogliere nella loro irriducibile complessità relazioni, fratture e trasformazioni che attraversano il vivere insieme.

Le città invisibili, raccolta di racconti pubblicata da Italo Calvino nel 1972, a metà tra narrazione immaginifica e riflessione filosofica sul paesaggio urbano, offrono un interessante contributo nei termini di una "pedagogia urbana" che valorizzi la pluralità di linguaggi e prospettive, la dimensione simbolica degli spazi e la necessità di una comprensione condivisa. Nella consapevolezza che in tali contesti «ogni concetto e ogni valore si rivela duplice» (Calvino, 2016, p. 72), si può affermare che ogni configurazione spaziale cela più visioni del mondo, riconoscendo ed esaltando conoscenze, esperienze ed emozioni plurime. In particolare, la descrizione della città di Ottavia

propone la metafora della città-ragnatela, tanto evocativa quanto foriera di implicazioni pedagogiche.

Ora dirò come è fatta Ottavia, città-ragnatela. C'è un precipizio in mezzo a due montagne scoscese: la città è sul vuoto, legata alle due creste con funi e catene e passerelle [...]. Sotto non c'è niente [...].

Questa è la base della città: una rete che serve da passaggio e dà sostegno. Tutto il resto, invece d'elevarsi sopra, sta appeso sotto [...].

Sospesa sull'abisso, la vita degli abitanti d'Ottavia è meno incerta che in altre città. Sanno che più di tanto la rete non regge (Calvino, 2014, p. 73).

L'immagine di una città sospesa su una rete di fili, priva di fondamenta solide e tuttavia abitabile, consente di pensare la condizione contemporanea come equilibrio precario tra sostegno e vulnerabilità. Lungi dall'essere un semplice riferimento letterario, il richiamo calviniano assume qui una funzione epistemologica: esso consente di decostruire l'idea di comunità come presupposto stabile e di riconfigurarla come trama relazionale, costantemente esposta al rischio e alla trasformazione, nella consapevolezza «di vivere vite interdipendenti» (hooks, 2023, p. 82).

Assumere la città-ragnatela come chiave interpretativa implica riconoscere che le comunità contemporanee si reggono su “strutture minime”, ossia su reti di relazioni che non garantiscono stabilità definitiva, ma rendono possibile la vita sociale nella sua dimensione processuale (Ficarelli, 2021). La rete si presenta come condizione materiale dell'esistenza collettiva, un'infrastruttura viva che connette soggetti, pratiche e saperi, richiedendo una continua attività di intreccio e riannodamento (Calvani, 2005; Milani et al., 2023). Ne deriva una concezione della comunità come equilibrio precario, prodotto di interazioni molteplici e mai definitivamente consolidate.

Entro tale struttura, anche il “vuoto” assume una valenza centrale: esso non indica un'assenza o una perdita di fondamenti, ma si configura come spazio politico in cui si aprono possibilità di azione, negoziazione e ridefinizione dei legami (Bazzicalupo, 2019; Mair, 2016). In assenza di garanzie, la stabilità non può essere presupposta, ma deve essere costruita tramite pratiche quotidiane di cura e manutenzione reciproca (Fregolent & Savino, 2014; Vicari Haddock

& Mingione, 2017). Una simile impostazione si colloca in controtendenza rispetto alle razionalità neoliberiste applicate alla città e alle comunità, che tendono a frammentare i legami, a privatizzare le appartenenze e a ridurre la convivenza a una somma di traiettorie individuali competitive (Antonucci et al., 2024). Il tessuto sociale appare invece come trama di fili da intrecciare continuamente, attraversata da cooperazioni, asimmetrie e rapporti di forza che incidono sulle possibilità stesse di una cittadinanza condivisa. La comunità appare nella sua natura processuale, come una tessitura incessante che richiede responsabilità, attenzione e capacità di abitare la complessità.

2. *La migrazione come ritessitura sociale*

Se le comunità contemporanee possono essere comprese come configurazioni reticolari instabili, la migrazione rappresenta uno dei processi privilegiati mediante cui tali reti sono incessantemente ridefinite. Si rivela perciò necessario superare una concezione riduttiva della migrazione come semplice spostamento geografico, per riconoscerne invece la natura complessa e multidimensionale. Facendo proprio il concetto introdotto da Marcel Mauss (2002) in riferimento alla pratica del dono, Abdelmalek Sayad (2002) la definisce come *fatto sociale totale*, ossia un fenomeno che coinvolge simultaneamente dimensioni corporee, affettive, simboliche e giuridiche. La migrazione non si limita a modificare la posizione dei soggetti nello spazio, ma incide profondamente sulle strutture relazionali, sulle appartenenze e sugli equilibri di potere che sostengono la vita sociale.

All'interno della città-ragnatela, migrare significa entrare in una dinamica di redistribuzione dei fili sociali. I legami preesistenti possono allentarsi, trasformarsi o interrompersi, mentre nuovi fili vengono tesi e intrecciati in contesti inediti. Questo processo non riguarda esclusivamente i soggetti migranti, ma investe l'intera rete comunitaria, generando nuove configurazioni relazionali e nuovi equilibri. La migrazione si presenta così come un movimento oscillatorio, caratterizzato da tensioni, aggiustamenti e ricomposizioni continue, in cui la stabilità non è mai definitivamente acquisita, ma costantemente negoziata.

Il ridisegno delle trame relazionali implica anche una trasformazione degli equilibri di potere e delle forme di appartenenza (Pescarmona & Vietti, 2025): i processi migratori pongono in discussione confini simbolici e materiali, aprendo spazi di riformulazione delle identità individuali e collettive. Le relazioni che si formano non sono additive, ma danno luogo ad assetti inediti, caratterizzati da tensioni, conflitti e possibilità di innovazione. La rete comunitaria si ridisegna così come un campo dinamico, attraversato da forze che producono al contempo discontinuità e nuove forme di connessione.

Ne deriva un'interpretazione della migrazione come pratica di *ritessitura* del vivere insieme. Essa non rappresenta una frattura esterna rispetto alla comunità, ma un processo interno che ne rivela la natura intrinsecamente relazionale e trasformativa (Pescarmona & Matera, 2021; Turco, 2018). Migrare significa partecipare alla continua tessitura della rete sociale, contribuendo alla sua ridefinizione e al suo mantenimento. La migrazione non rappresenta soltanto un fenomeno da gestire, ma una dimensione costitutiva delle società contemporanee, che interpella la capacità collettiva di costruire legami, abitare la complessità e immaginare forme di convivenza plurali.

3. *La scuola: nodo e snodo nella città-ragnatela*

Se la città-ragnatela restituisce l'immagine di comunità attraversate da interdipendenze instabili, da legami da riannodare e da equilibri continuamente esposti alla trasformazione, la scuola appare come uno degli spazi in cui tale condizione si rende più visibile e più densa di implicazioni educative. Essa non occupa una posizione marginale rispetto ai processi che attraversano il sociale, ma si colloca al loro interno come istituzione chiamata a misurarsi quotidianamente con la pluralità, la mobilità, le discontinuità e le tensioni del vivere insieme. La scuola può quindi essere intesa tanto come *nodo*, in quanto punto di condensazione di relazioni, norme, linguaggi e appartenenze, quanto come *snodo*, ossia come spazio di passaggio, traduzione e trasformazione.

Pensare la scuola come luogo di confine (Orefice, 2013; Pescarmona, 2025) significa anzitutto riconoscerne la natura di dispositivo in cui mondi diversi si incontrano, si sfiorano, si negoziano e talvolta

si scontrano. In essa convergono infatti biografie eterogenee, memorie plurali, aspettative istituzionali, codici culturali e repertori linguistici differenti: il *confine* non deve essere letto solo come linea di separazione, ma come zona di contatto, di scambio e di ridefinizione reciproca. La scuola diviene così uno spazio in cui norme, ruoli e culture non si presentano come realtà già date e impermeabili, bensì come elementi in relazione, esposti a processi di incontro, attrito e rielaborazione. Tale esposizione fa della scuola un luogo cruciale per interrogare criticamente le forme contemporanee della convivenza, in piena sintonia con la visione di bell hooks (2020), che riconduce l'insegnamento a un gesto capace non di riprodurre passivamente i confini esistenti, ma di attraversarli per aprire possibilità inedite di pensiero e di azione.

Celebro l'insegnamento che rende possibili le trasgressioni – un movimento contro e oltre i confini – per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l'educazione la pratica della libertà (p. 43).

In tale quadro, la scuola non appare soltanto come luogo di attraversamento dei confini, ma anche come spazio in cui trovano espressione forme di esperienza e di conoscenza che i dispositivi dominanti tendono a marginalizzare. Il *margin* assume dunque una valenza epistemica essenziale, ossia «un luogo di incontro dove possono accadere fatti nuovi e radicali» (hooks, 1998, p. 24). Laddove una certa tradizione educativa ha spesso concepito il margine come *deficit*, distanza o carenza rispetto a un centro normativo, una prospettiva critica e interculturale invita invece a leggerlo come spazio produttivo di sapere (Bonfiglioli, 2023; Milani, 2023). La scuola, soprattutto quando è attraversata da differenze culturali, linguistiche e sociali, non è soltanto il luogo in cui si trasmettono conoscenze legittimate, ma soprattutto il contesto in cui possono emergere saperi situati, prospettive eccentriche e letture del mondo che eccedono le logiche dominanti. Il margine non designa una periferia da ricondurre al centro, ma una posizione da cui è possibile discutere ciò che il centro assume come neutro, universale o naturale.

Ne discende la rilevanza di un orientamento decoloniale nel pensare il ruolo della scuola nella città-ragnatela. Assumere la decolonia-

lità come metodo (Gozzelino & Fartun, 2024; Muraca, 2017) non significa integrare nuovi contenuti nei curricoli, ma ridefinire i criteri di legittimazione dei saperi e delle voci che la scuola riconosce. Tale mutamento implica una redistribuzione delle possibilità di enunciazione, una revisione critica dei dispositivi educativi e una messa in discussione delle logiche assimilative che continuano a segnare molti contesti scolastici. In una scuola interculturale, la pluralità non può essere trattata come evento eccezionale, ma deve essere riconosciuta come condizione strutturale dell'esperienza educativa contemporanea.

L'azione educativa interculturale non coincide perciò con una mera sommatoria di differenze né con una pacificazione immediata delle tensioni, ma si configura come campo dinamico di ricomposizione dei fili, attraversato da conflitti e asimmetrie che la scuola è chiamata non a neutralizzare, bensì a rendere pensabili e abitabili (Bolognesi & Lorenzini, 2017; Burgio, 2022; Zoletto, 2020). In quanto *nodo* e *snodo* della città-ragnatela, la scuola è chiamata a sostenere processi di traduzione, riconoscimento e co-costruzione del senso, facendosi spazio in cui il pluralismo possa assumere forma riflessiva e condivisa. La sua funzione non consiste soltanto nell'includere soggetti differenti entro un quadro già definito, ma nel concorrere alla trasformazione stessa di quel quadro nei linguaggi dell'insegnamento, nel curriculum, nella gestione dei conflitti e nelle forme della partecipazione.

4. *Per un'arte del tessere come orizzonte pedagogico*

Nel quadro delle trasformazioni che attraversano le società contemporanee, la riflessione pedagogica è chiamata a confrontarsi con forme di convivenza segnate da pluralità, mobilità, asimmetrie e instabilità. In un simile scenario, non risulta più sufficiente pensare l'educazione come semplice trasmissione di contenuti o come dispositivo di integrazione entro assetti già dati; diviene invece necessario interrogare le condizioni attraverso cui i legami sociali si costituiscono, si trasformano e possono essere criticamente rielaborati. In questo orizzonte, l'immagine dell'*arte del tessere* viene assunta come dispositivo pedagogico-interpretativo per leggere la costruzione paziente e riflessiva delle relazioni che rendono possibile il vivere insieme.

Tale impostazione assume l'interdipendenza come proprio principio costitutivo, riconoscendo nella costruzione dei legami una dimensione materiale, simbolica e conoscitiva dell'esperienza umana, in coerenza con l'intuizione calviniana secondo cui «l'arte di fare nodi, culmine insieme dell'astrazione mentale e della manualità, potrebbe essere vista come la caratteristica umana per eccellenza» (Calvino, 2017, p. 67). Ne deriva il superamento di ogni idea del soggetto come entità autosufficiente e del sapere come patrimonio compatto, neutrale e autosussistente. Di converso, soggetti e conoscenze emergono entro trame di reciprocità che li rendono sempre situati, esposti e trasformabili. In questo senso, educare significa rendere pensabile e praticabile la coappartenenza, senza dissolvere le differenze in un'indistinta trama relazionale. *L'arte del tessere* non annulla le singolarità, ma le mette in rapporto, facendo della relazione non un elemento accessorio dell'esperienza educativa, bensì il suo stesso spazio di possibilità.

Ne consegue anche una precisa postura epistemologica: la molteplicità dei saperi non può essere trattata come una giustapposizione decorativa di punti di vista, né essere ricondotta a un'unica matrice interpretativa capace di assorbirla e normalizzarla. Essa deve piuttosto essere assunta come eccedenza non riducibile, come co-presenza di prospettive, linguaggi e forme di conoscenza che interrogano criticamente le gerarchie tramite cui il mondo viene letto, nominato e insegnato. In tale orizzonte, il decentramento dello sguardo non costituisce un semplice ampliamento del curriculum, ma un'operazione teorica e politica che destabilizza i presupposti di universalità impliciti nei dispositivi educativi dominanti.

In questa transizione concettuale, l'arte *del tessere* assume una valenza etico-politica. Formare a connettere non significa promuovere una generica armonia, ma predisporre condizioni di giustizia sociale sul piano simbolico e materiale entro cui la parola sia redistribuita, le narrazioni dominanti siano interrogate e le differenze siano sottratte tanto all'esclusione quanto all'assimilazione, in contrasto con le tendenze neoliberiste che individualizzano esperienze e vulnerabilità e depoliticizzano la convivenza. Si tratta dunque di assumere la "ragnatela" come immagine euristica per promuovere pratiche anti-razziste e un lavoro critico sui meccanismi che producono subordinazione, invisibilizzazione e marginalità, nella consapevolezza che la

relazione educativa non è neutra, ma sempre attraversata da rapporti di forza che esigono una vigilanza pedagogica per rendere la scuola uno spazio di elaborazione critica del comune.

L'orizzonte che ne deriva non coincide con un modello da applicare, ma con una tensione da coltivare: l'*arte del tessere* nomina un compito quotidiano di cura della rete comunitaria che investe tanto i soggetti quanto l'istituzione scolastica, volto non a preservare una presunta coesione originaria, ma a rendere possibile una convivenza capace di riannodarsi continuamente dentro la complessità. In una società segnata da mobilità, pluralità e asimmetrie persistenti, i fili del vivere insieme si offrono alla pedagogia non come dato da preservare, ma come trama da interrogare, intrecciare e trasformare.

Bibliografia

- Antonucci, M.C., Sorice, M., & Volterrani, A. (2024). *Confini invisibili. Comunità liminali e pratiche di resistenza nella città neoliberista*. Milano-Udine: Mimesis.
- Bazzicalupo, L. (2019). Radicalizzare la democrazia: produttività politica del vuoto o della pienezza ontologica. In M. Di Pierro & F. Marchesi (Eds.), *Crisi dell'immanenza: potere, conflitto, istituzione* (pp. 75-92). Macerata: Quodlibet.
- Bolognesi, I., & Lorenzini, S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- Bonfiglioli, S. (2023). Soglie, zone, margini: geografie liminari femministe e postumane. *Documenti Geografici*, 2(1), 107-129.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Calvino, I. (2014). *Le città invisibili*. Milano: Mondadori. (Ed. or. 1972).
- Calvino, I. (2016). *Lezioni americane*. Milano: Mondadori. (Ed. or. 1988).
- Calvino, I. (2017). *Collezione di sabbia*. Milano: Mondadori. (Ed. or. 1984).
- Ficarelli, L. (2021). Instabilità epistemologica e l'architettura della città. *U + D: Urbanform and Design*, 15(8), 34-39.

- Fregolent, L., & Savino, M. (2014). *Città e politiche in tempi di crisi*. Milano: FrancoAngeli.
- Gozzelino, G., & Fartun, M. (2024). Dall'impero alla classroom: decostruire il razzismo a scuola tra analisi storica e pratica decoloniale. *MeTis*, 14(2), 279-294.
- hooks, b. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- hooks, b. (2023). *Sentirsi a casa. Una cultura dei luoghi*. Milano: Meltemi.
- Mair, P. (2016). *Governare il vuoto: la fine della democrazia dei partiti*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Einaudi. (Ed. or. 1925).
- Milani, L. (2023). Professioni educative e connessioni emancipative: il filo di Arianna tra Mente Collettiva e Intelligenza Connettiva per abitare i margini. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 19-25.
- Milani, L., Pescarmona, I., & Matera, F. (2023). Coltivare Learning Cities. Apprendere a generare reti tra ecoformazione, ricerca educativa e innovazione sociale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 40(10), 410-421.
- Muraca, M. (2017). Generare sapere dalla differenza coloniale: orizzonti pedagogici decoloniali. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6(1), 133-150.
- Orefice, C. (2013). *Per una pedagogia «di confine». Decifrare differenze, costruire professionalità*. Milano: Unicopoli.
- Pescarmona, I. (2025). Il confine come metodo: migrazione, diversità ed educazione. In L. Fabbri, C. Melacarne & P. Malavasi (Eds.), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* (pp. 261-267). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pescarmona, I., & Matera, F. (2021). La città come spazio di progettazione interculturale. Itinerari per la formazione e la ricerca con gli educatori dei MSNA. In D. Maccario (Ed.), *EEST. Nuove traiettorie educative* (pp. 66-76). Milano: FrancoAngeli.
- Pescarmona, I., & Vietti, F. (2025). Camminare insieme. Itinerari urbani interculturali come pratica per educare all'incontro e crescere come comunità. *MeTis*, 15(1), 75-90.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.

- Vicari Haddock, S., & Mingione, E. (2017). Innovazione sociale e città. *Sociologia urbana e rurale*, 39(113), 13-29.
- Turco, A. (2018). Culture della migrazione e costruzione degli immaginari. *Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia*, 30(1), 113-132.
- Zoletto, D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.