



2  
Aprile 2025

**Necrodidactics and exclusive and dispersive inclusions: the teaching of territorial networks as an ethical perspective for the development of pupils with a migrant background**

**Necrodidattica e inclusioni esclusive e dispersive: la didattica delle reti territoriali come prospettiva etica per lo sviluppo di alunni con background migratorio**

**Giuseppe Liverano**

*Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara*

giuseppe.liverano@unich.it

Doi: [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17217](https://doi.org/10.14668/QTimes_17217)

ABSTRACT

*This contribution aims to highlight how educational action in school contexts in which migrant pupils are inserted, at times, leads to inclusive rhetoric, generating the so-called "exclusive inclusions", since, instead of promoting equity and integral development, it ends up fueling discrimination and a culture of marginality. These dynamics, defined through the concept of necrodidactics, borrowed from the reflections of Achille Mbembe (2016) on necropolitics, denounce an educational practice that annihilates subjectivities through mechanisms of control and discrimination, revealing the exercise of a symbolic power (Damiano, 2007) that marginalizes migrant pupils, who are extremely vulnerable subjects, contributing to school dropout. The perspective of teaching in territorial*

*networks can be a model of intervention that, by placing the young migrant at the center of the development project, but with the involvement of different actors (school, families and territory, educational technologies), not only consolidates the idea of the educating community, but promotes attention to the educational action that, by increasingly assuming an ethical value, it deconstructs rhetoric and toxic narratives and favors the integral development of migrant subjects and the enhancement of their diversity.*

*Keywords:* necrodidactics, early school leaving, pedagogy and critical didactics, educational equity, network didactics.

#### RIASSUNTO

*Il presente contributo ha lo scopo di evidenziare come l'azione didattica in contesti scolastici in cui sono inseriti alunni migranti, a volte, sfoci in retoriche inclusive generando le cosiddette "inclusioni esclusive", poiché, anziché promuovere equità e sviluppo integrale, finisce per alimentare discriminazioni e una cultura della marginalità. Tali dinamiche, definite attraverso il concetto di necrodidattica, mutuato dalle riflessioni di Achille Mbembe (2016) sulla necropolitica, denunciano una prassi educativa che annienta le soggettività attraverso meccanismi di controllo e discriminazione, rivelando l'esercizio di un potere simbolico (Damiano, 2007) che marginalizza gli alunni migranti, i quali sono soggetti estremamente vulnerabili, contribuendo alla dispersione scolastica. La prospettiva della didattica delle reti territoriali può risultare un modello di intervento che, ponendo al centro del progetto di sviluppo, il giovane migrante, ma con il coinvolgimento di diversi attori (scuola, famiglie e territorio, tecnologie educative), non solo consolida l'idea di comunità educante, ma promuove un'attenzione nell'azione didattica che, assumendo sempre più una valenza etica, decostruisce retoriche e narrazioni tossiche e favorisce lo sviluppo integrale dei soggetti migranti e la valorizzazione della loro diversità.*

*Parole chiave:* necrodidattica, dispersione scolastica, pedagogia e didattica critica, equità educativa, didattica delle reti.

---

#### INTRODUZIONE

La scuola, da sempre, riproduce le tensioni della società e ne riflette le istanze, le dinamiche, i valori. Come istituzione attraverso cui uno Stato veicola i propri valori costituzionali, si configura come promotrice di istruzione di qualità, di equità e inclusione, sebbene, in alcuni casi, le azioni formative generino disuguaglianze individuali e sistemiche, in particolare verso soggetti vulnerabili come, per esempio, gli studenti con background migratorio (Vaccarelli, 2015; Santagati, 2019), cioè quegli "studenti non di nazionalità italiana che, o in quanto figli di migranti o perché hanno ottenuto un diploma all'estero, giungono in Italia per motivi di studio" (Peresson *et al.*, 2024) e definiti international students (OECD, 2022). L'influenza della postmodernità è stata multidirezionale. Verso

le professionalità educative ha operato una trasformazione antropologica influenzata da quelle che Elio Damiano definisce protesi tecnologiche (2007) moltiplicando il rischio di generare soggettività ipertrofiche. Nel tentativo di promuovere incessantemente il processo di inclusione, l'azione didattica, all'interno dei contesti scolastici italiani, presenta ancora evidenti criticità su più livelli e dimensioni. Nelle dinamiche di gestione della classe, per esempio, l'esercizio distorto del potere del docente può generare situazioni di esclusione formativa o di accesso parziale alla formazione, trasformandosi in uno strumento di discriminazione e disuguaglianza. I dati Istat dell'indagine del 2022 evidenziano come la dispersione scolastica colpisca gruppi marginalizzati che beneficiano di processi di inclusione inefficaci. La prospettiva della didattica delle reti territoriali si propone come opzione di senso e di significato, che, fondandosi sull'idea di comunità educante, in cui sono coinvolti più attori, riesce meglio ad elaborare progettualità sistemiche in cui diverse risorse e competenze agiscono in modo sinergico per lo sviluppo degli studenti e per la valorizzazione della loro diversità. Lo scopo del contributo teorico è di supportare le ragioni per cui una didattica che non educa e non istruisce possa essere definita Necrodidattica, sulla scia delle tesi del filosofo Achille Mbembe relative alla Necropolitica, analizzare le problematiche intrinseche all'azione didattica ponendo più esempi di come possa essere discriminante, e, successivamente, esporre i motivi per cui una formazione sostenibile e una didattica di rete a valenza etica, può risultare utile per valorizzare le diversità e decostruire retoriche e narrazioni tossiche relative ai soggetti con background migratorio, nonché soddisfare sfide educative che tali alunni in classe sollecitano.

#### 1. LL PARADIGMA DELLA NECRODIDATTICA: UN APPROCCIO CRITICO

Il concetto di “Necrodidattica” è un costrutto complesso che, per essere assunto a paradigma, deve risultare da una fondata e rigorosa riflessione e argomentazione scientifica (Crocker & Algina, 1986). Con questa definizione si fa riferimento ad un'azione didattica in cui il potere del docente si trasforma in un agente in grado di produrre disuguaglianze e acuire discriminazioni di natura culturale, antropologica, sociale, fisica, religiosa, etnica. Sono situazioni didattiche dove potere e dominanza, come attributi del docente, sono utilizzati non come risorse orientate a promuovere una libera adesione degli studenti alla sua proposta metodologico-disciplinare per mezzo di un dispositivo (asimmetria) che, pur mettendo in moto una “resistenza” mira a cambiare gli studenti attraverso la loro partecipazione (Damiano, 2007, p.173) ma sono utilizzate come sovrastrutture negative.

Tale costrutto è mutuato dalle riflessioni di Achille Mbembe (2016) sulla Necropolitica, paradigma utilizzato dal filosofo camerunese per denunciare politiche nocive in tutti gli ambiti della vita, orientate a separare, ad annientare, attraverso meccanismi di controllo, finalizzati a decidere chi può vivere e chi deve morire, dal punto di vista sociale, economico, educativo e finanche fisico. Il discorso sulla Necropolitica di Mbembe si regge sulla interpretazione e applicazione errata dei concetti di sovranità, potere e dominanza nella realtà del Camerun e poi del continente africano e su una riformulazione/estensione del concetto di Biopotere di Foucault (1978), come fattore funzionale alla promozione e sviluppo della vita di quei gruppi sociali che detengono il potere, che, a parere del filosofo camerunese, nella visione foucaultiana, non tiene conto delle complessità che si innescano nei rapporti di potere, se si osservano con uno sguardo che considera l'influenza dei processi colonizzatori (Mbembe, 2016, pp. 5-9).

Per Mbembe il Biopotere foucaultiano, per mezzo del quale nella visione del filosofo francese, lo

Stato opera un controllo sulla popolazione per ottimizzare la vita delle persone, diventa strumento di gestione di chi deve vivere e di chi deve morire, in senso fisico e in senso simbolico. Nella Necropolitica, sovranità e potere, dunque, sono concetti strettamente connessi, ma, se nella visione di Foucault sono funzionali ad una gestione ottimale della vita delle persone, nella proposta di Mbembe si concretizzano nella esposizione di gruppi sociali marginalizzati alla morte fisica e simbolica. Il potere che avrebbe dovuto generare una dominanza come “direzione intellettuale e morale” (Gramsci, 2022) verso la disciplina e lo sviluppo della vita, si trasforma in un dominio, come sfruttamento e sopraffazione, perché si fonda su logiche razziali, coloniali ed economiche. Dunque, il potere che diventa necropolitico non si limita a governare per orientare correttamente, ma si trasforma in strumento di controllo che standardizza fino a regolamentare forme molteplici di violenza. Ed è, questa, sottolinea Mbembe, una tendenza, se non addirittura una modalità di costruzione e organizzazione politica, che caratterizza il mondo contemporaneo (Mbembe, 2016, p. 146). La modernità ha avvertito la necessità di corroborare il concetto di “diversità” per poter giustificare il bisogno di distanziare ogni soggetto da ciò che è diverso da sé, perché la diversità rappresenta la minaccia, un pericolo che ha più volti (la sottrazione di un potere, di un ruolo importante). Nell’ignoranza, l’unica soluzione a questa minaccia è l’annientamento del diverso, il suo rifiuto. La Necropolitica di Mbembe è, dunque, una analisi critica per riflettere sulle diverse forme di annientamento a cui sono sottoposte le popolazioni soggiogate da un potere necropolitico: privazione di accesso alla sanità, privazione alla partecipazione politica, al potere economico, mancanza di accesso all’istruzione, così che quella distanza tra colonizzatore e colonizzato, tra uomo nero e uomo bianco, potesse rimanere tale.

Riportando il discorso ad una dimensione educativa è noto che, in alcune scuole italiane, soprattutto nei confronti di studenti vulnerabili, si generino inclusioni esclusive che compromettono il diritto all’istruzione, per effetto di una educazione che deprime (Di Profio, 2015). Sono dinamiche che, una volta innescate, tradiscono quei principi pedagogici che sono tutelati dalla Costituzione italiana e da direttive europee. Tali dinamiche sono l’effetto di una distorsione epistemologica della pedagogia utilizzata e trasferita nella prassi didattica dal docente, che ignora la sua dimensione descrittiva e predittiva, optando per approcci didattici autoritari che disconoscono completamente le diversità culturali e sociali, aumentando negli studenti una paralisi che, in quest’epoca, appare strutturale. Sono effetti che assomigliano a un Oblomovismo educativo (ibi, p. 83), una istruzione che, reprimendo, genera disimpegno e che si traduce, in questo momento storico, in quel paradigma che Romeo (2024) definisce Zombificazione. Un paradigma che identifica quei processi formativi che privano l’apprendimento della dimensione contestuale e incarnata, costringendo gli studenti a vivere posizioni di confinamento e verso una disconnessione che non favoriscono la comprensione e la consapevolezza delle proprie esigenze cognitive e socio-affettive.

Alla luce di questa chiarificazione, il nesso tra Necropolitica e Necrodidattica si riconosce in quella trasposizione pedagogica del potere del docente di decidere chi può avere accesso al sapere e chi no, chi può avere accesso a un’educazione di qualità e chi no, chi merita riconoscimento culturale e sociale e chi può essere relegato ai margini. Se Mbembe utilizza il concetto di Necropolitica per evidenziare che il potere politico può essere utilizzato in maniera non corretta tanto da decidere sulla morte fisica e simbolica - che è un modo di utilizzare il potere politico, tipico di regimi coloniali -, la Necrodidattica si traduce, in ambito educativo, in un meccanismo o in un sistema di dinamiche in cui il docente opera un controllo e un’egemonia epistemica, sociale, culturale, linguistica e relazionale, determinando ruoli e posizioni ben precise dei soggetti all’interno dell’azione didattica,

per cui alcuni sono degni di essere inclusi nel processo formativo, altri meno. Nella peggiore delle ipotesi questa trasposizione pedagogica del potere può trasformare spazi e contesti in classi o scuole ghetto per studenti stranieri o per studenti che non rientrano all'interno di un perimetro ben preciso di criteri prestazionali. Può generare sistemi di valutazione standardizzata, che è uno dei fattori che più determina l'insuccesso scolastico e l'abbandono degli studi da parte degli studenti. Nei nostri istituti scolastici tanti sono gli episodi di violenza simbolica a causa di un uso non corretto del potere da parte del docente ma anche da parte di chi governa gli istituti scolastici. Spesso nei confronti minoranze vulnerabili, non vi è tutela giuridica, sociale e culturale, a causa della quale si generano nuove modalità di razzismo e discriminazione occulta.

Chi educa con un agire necrodidattico non riesce a comprendere e valorizzare la diversità perché intrappolato in ciò che Mbembe definisce “eurocentrismo” (2016) che impedisce di comprendere il mondo e le ulteriori e differenti epistemologie, le quali sono strettamente connesse alle diverse culture di origine degli studenti.

In definitiva la Necrodidattica, come lo è la Necropolitica nei confronti della Biopolitica foucaultiana, rappresenta l'estensione della Necropolitica di Mbembe in ambito educativo, poiché entrambe focalizzano la loro attenzione sul senso e sulla funzione etica del potere, di chi governa nella Necropolitica, e di chi gestisce un gruppo di studenti nella Necrodidattica.

La denuncia che, anche attraverso questo contributo, si vuole promuovere va nella direzione di delegittimare questa logica, di ridurre le necrodidattiche che rischiano di standardizzare e normalizzare azioni che non educano, ma promuovono forme molteplici e subdole di epistemicidio (Santos, 2007). Perché ciò accada, è necessario utilizzare la pedagogia e la didattica come strumenti critici (Giroux, 2015) di giustizia cognitiva, di sviluppo di identità plurime, così da trasformare la classe in uno spazio di valorizzazione delle differenze culturali ed epistemiche.

## 2. ESEMPI DI NECRODIDATTICA

Le criticità intrinseche all'azione didattica del docente sono molteplici e tutte riconducibili ad un uso distorto del potere in classe. Il potere del docente, infatti, è determinante sia per la gestione del gruppo che per la qualità del processo di insegnamento-apprendimento. Gestire il potere come strumento per orientare al meglio l'azione educativa e didattica è determinante per costruire relazioni significative, basate sulla fiducia reciproca e su una riduzione dell'asimmetria, come condizione determinante per favorire l'adesione degli studenti alle proposte formative del docente, con la libertà di intervenire in modo attivo e critico alla scelta delle proposte, alla costruzione di conoscenza e ai processi di valutazione. Maturare questa consapevolezza è fondamentale per ridurre il rischio, ancora persistente, di promuovere pratiche didattiche fondate su paradigmi pedagogici poco emancipativi e ancora troppo disconnessi dalle reali esigenze di equità formativa.

La letteratura pedagogica italiana e internazionale è ricca di testimonianze che descrivono pratiche didattiche generatrici di disuguaglianze e discriminazioni su studenti vulnerabili come quelli con background migratorio, impegnati in processi di transizione (Peresson *et al.*, 2024). Si pensi alla produzione scientifica di Paulo Freire (1968; 1973), che ha caratterizzato una buona parte della sua pedagogia critica, e attraverso cui ha denunciato dinamiche tra docente e studente che trasformano la relazione in un meccanismo di manipolazione del potere, verso la deriva autoritaria della figura del docente, con ricadute terrificanti sugli studenti, di tipo culturale, sociale e cognitivo. Di seguito si

riportano testimonianze emblematiche di azioni formative e scelte metodologiche non efficaci verso studenti con background migratorio e appartenenti a categorie vulnerabili.

Il contributo di Pasta *et al.*, (2023, pp. 105-107) giunge, dopo un momento di ricerca-formazione, ad evidenziare la necessità di coinvolgere una figura intermediaria nel processo di accoglienza dei rifugiati richiedenti asilo. Tale figura, per affrontare la complessità delle azioni in cui è coinvolta, ha bisogno di sviluppare competenze come “interpretare le culture”, ridurre i pregiudizi”, “trovare orizzonti condivisi”. Dal momento narrativo-riflessivo della ricerca-azione è emersa una complessità nelle pratiche formative, per cui spesso, chi opera, commette l’errore di generare discriminazioni e disuguaglianze. Il rapporto ISMU del 2023 evidenzia l’importanza delle alleanze educative come risorsa per l’educazione di soggetti con background migratorio, grazie alle quali, tante sono state le esperienze di solidarietà e di promozione dell’inclusione anche attraverso un approccio didattico di rete, per gli studenti di nazionalità straniera. Tuttavia, verso questa categoria permangono discriminazioni e disparità di trattamento. Save the Children nel rapporto “Il mondo in una classe” (2023) evidenzia le profonde disuguaglianze che si registrano all’interno delle classi scolastiche italiane durante le azioni formative, legate a fattori come il genere, le condizioni socioculturali, la cultura e la nazionalità, disuguaglianze che compromettono i percorsi di crescita dei ragazzi. Ali *et al.*, (2019) hanno evidenziato come gli atteggiamenti ostili perpetrati da alcuni docenti verso studenti di nazionalità straniera, in alcune zone dell’America, abbiano avuto un impatto negativo sulla loro salute psicologica e importanti implicazioni negative sul loro rendimento scolastico. La revisione operata da Argentin & Pavolini (2020) sottolinea quei micromeccanismi che gli autori definiscono “effetti terziari” che operano nel mondo dell’istruzione. Questi fattori sono innescati da dirigenti scolastici, docenti e famiglie, e generando disuguaglianze plurime e discriminazioni di diversa natura, producono effetti deleteri sull’educazione degli studenti. Ascenzi-Moreno & Seltzer attraverso uno studio sui processi di lettura, promossi dagli insegnanti in classi multilingue (2021), hanno evidenziato come, la valutazione del compito, non riesca a cogliere la complessità della capacità di lettura di tutti i bilingui presenti nelle classi, a causa di egemonie ideologiche nella lettura che finiscono per emarginare, in modo particolare, gli studenti di colore. Banerjee *et al.*, (2018) hanno dimostrato come in alcune scuole americane essere studenti afroamericani significava dover subire discriminazioni di vario genere durante le azioni formative, da coetanei e insegnanti, con un impatto negativo sul loro rendimento scolastico e sul loro benessere a scuola, che in questo modo diventa uno spazio non abitabile (Butler, 2004).

Ancora oggi tante sono le criticità che si possono osservare nei contesti educativi, in cui avviene una stratificazione per livelli di competenza. Quante volte succede che nelle classi si formino i cosiddetti gruppi di livello? Accade spesso che rispetto a criticità educative si utilizzino modelli didattici e metodologie obsolete, disconnessi dai reali bisogni cognitivi e socio-emotivi dei ragazzi. Come evidenziato dagli esiti di un progetto sulla dispersione scolastica (Liverano, 2023) sono legittimati atti intenzionali di esclusione precoce istituzionalizzata su studenti considerati irrecuperabili dal punto di vista formativo (labelling precoce) che legittimano l’abbandono degli studi.

Queste testimonianze, se sono solo alcune dei tanti esempi che si potrebbero ancora riportare, sono tuttavia sufficienti a descrivere come, una cattiva gestione del potere in classe, che si riflette nell’azione didattica, possa facilmente derivare:

1. dall’incapacità del docente di immedesimarsi in un modo di pensare di una cultura diversa dalla propria, perché troppo ripiegato su una cultura eurocentrista che si riflette anche sul curriculum e sulle proposte formative;

2. dall'incapacità del docente di adottare un modo di gestire gli studenti scevro da dinamiche selettive, differenti e discriminanti verso gruppi più marginalizzati;
3. dall'incapacità del docente di comprendere il senso autentico del valore dell'inclusione che lo induce a correggere le lacune di particolari gruppi di studenti, piuttosto che valorizzare la diversità di tutti;
4. dall'incapacità del docente di adottare più strategie per affrontare l'eterogeneità linguistica in classi plurali e convergere su azioni che inibiscono il translanguaging, il quale producendo egemonie cognitive ed epistemiche, innesca meccanismi di sviluppo monoidentitario. Un meccanismo che per gli studenti con background migratorio rappresenta un duplice discriminazione, in quanto vedono sottrarsi il riconoscimento di una diversità culturale e l'accesso alle risorse culturali;
5. dall'equivoco di applicare nuove metodologie e tecnologie senza una riflessione critica connessa alla diversità antropologica, culturale e sociale di ogni studente ed in particolare degli studenti di altra nazionalità.

Se la letteratura pedagogica è ampia di testimonianze di azioni didattiche che non educano, sembra essere povera di contributi che forniscono una chiara definizione di questo modo di fare cattiva didattica. Il tentativo che prova a compiere questo contributo, di fornire una definizione, non vuole apparire come una demonizzazione della professionalità docente, né vuole essere una proposta giudicante e moralizzante. Lo scopo è fornire una riflessione per favorire uno sviluppo della consapevolezza del fatto che l'azione didattica spesso non produce educazione e invitare la classe docente ad esercitare in modo sistematico un'azione autoriflessiva e autocritica in prospettiva autotrasformativa. Dare una definizione precisa può servire a delineare una narrazione a tratti drammatica di ciò che accade in classe. Questo potrebbe essere utile per modificare politiche scolastiche obsolete, affinché se ne possano proporre altre prive di un difetto strutturale che è quello di apparire per i docenti, una materia oscura, completamente disconnessa dai contesti e dalle criticità reali di natura educativa.

### 3. LA FORMAZIONE SOSTENIBILE: UN ITINERARIO CULTURALE, ANTROPOLOGICO E MORALE INEDITO VERSO L'EQUITÀ

Sul piano scientifico il dibattito pedagogico tra orientamenti attivisti-costruzionisti e istruzionisti, tra chi, cioè, propende per una idea di scuola che deve soprattutto istruire, a garanzia della qualità dell'apprendimento e chi propende per una idea di scuola in cui la conoscenza si costruisce per mezzo di una mediazione sociale e di una esperienza diretta sul campo, sembra aver perso di interesse (Tobias & Duffy, 2009; Calvani, 2021). La crisi del sistema educativo italiano evidenzia l'esigenza di dover adottare approcci pluridirezionali, se davvero si vuole accogliere le sfide educative del nostro tempo, che impongono diversi obiettivi (responsabilità civile e morale, competitività nel mondo del lavoro per adattarci a standard europei, equità e inclusione) per cui occorre possedere una formazione sostenibile (Madriz & Cornacchia, 2017). Tale formazione rappresenta un sistema integrato di conoscenze e competenze eticamente e pedagogicamente fondato, generata anche da esperienze sul campo, da cui deriva una sapienza pratica del docente (Liverano, 2024) che si poggia su una leadership di sostenibilità orientata alla crescita olistica dei propri studenti (Barca, Liverano & Romeo, 2025). Tale formazione garantirebbe in modo equo, una crescita cognitiva, emotiva, caratteriale, identitaria, di gestione della conoscenza, di gestione di sé, comportamentale, morale,

capacitante, sociale, spirituale, orientativa, metacognitiva, intellettuale e psicologica, in quanto si fa garante della qualità del progetto formativo, come generatore di valore. Essa può incarnare il senso e il significato più moderno di inclusione, verso cui tendere, giacché si propone, in questa occasione, come una prospettiva e come progetto permanente di sviluppo di uno stile di vita.

La formazione sostenibile rappresenta un paradigma pedagogico di mediazione e sintesi critica tra un modello di sviluppo di conoscenza di matrice cognitivista e uno di tipo sociocostruttivista. Tale modello non si propone come un'operazione moralistica nei confronti del docente e del lavoro didattico, né pretende che il docente debba diventare una figura professionale pressoché perfetta. Piuttosto si configura come un framework che offre un'opportunità di integrare le diverse dimensioni che intercorrono nel processo di sviluppo del sapere. La sua efficacia risiede nel fatto che promuove un gioco dialettico in cui una didattica più istruttiva e, di conseguenza più impegnativa, si alterna ad una didattica più capacitante e, di conseguenza, più ricreativa, generando un dinamismo tra sviluppo e responsabilità individuale e sviluppo e responsabilità sociale. Ciò significa, per il docente, riuscire a proporre e scegliere in modo condiviso contenuti disciplinari, nel rispetto dei bisogni e delle modalità che più riescono a stimolare l'interesse e il coinvolgimento degli alunni, rendendo l'apprendimento più duraturo e trasformativo, ma anche più gratificante.

Se il modello formativo a cui si fa riferimento rappresenta la sintesi tra l'idea di educazione come movimento e divenire dello spirito, attraverso il quale ogni soggetto giunge a sviluppare maggiore autonomia e per il quale l'insegnamento è contrario a tutto ciò che "mortifica in un fanciullo un solo germe di vita" (Gentile, 1954, p. 191) che, nell'azione didattica, si traduce nella proposta di un progetto di insegnamento-apprendimento come azione morale (Damiano, 2007) perché tale prospettiva "si occupa delle finalità dell'insegnamento che si caratterizzano per il fatto di convogliare sotto di loro tutti i suoi aspetti" (Ibi, p. 141), il modello che propone una sintesi tra approccio cognitivista e approccio costruttivista della conoscenza, si offre, dunque, come opzione in grado di valorizzare il senso e la funzione dell'educazione nell'azione didattica, che è promuovere un processo di formazione sostenibile, privato dell'ansia di dover raggiungere obiettivi a tutti i costi, ma attento a non trasformare un intervento educativo, in un processo di meccanizzazione dell'umanità, dove il rischio dell'omologazione a catena è ampio. Questa prospettiva pone attenzione alle modalità con cui si giunge a sviluppare conoscenza e a come va utilizzata per coscientizzare (Freire, 1968) il proprio ruolo nella vita reale, in modo intelleggibile. Pone attenzione a tutti quei meccanismi che intervengono nell'azione formativa tutelando la diversità di ogni studente e garantendo l'accoglienza di tutti i bisogni.

Questa proposta, che nella prassi si realizza attraverso un approccio integrato cognitivista e sociocostruttivista, può rappresentare un modello flessibile, adattabile, scalabile, che, più di altri modelli, potrebbe favorire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti, promuovere uno sviluppo sostenibile, che, in ambito educativo, significa maggiore equità nell'accesso alle informazioni, alle metodologie e alle tecnologie, riduzione delle discriminazioni, riduzione delle diseguaglianze, valorizzazione delle diversità.

Essa, facendo leva su principi pedagogici e etici e su una cultura elevata supporta il docente in quella difficile operazione di costruire relazioni, non su gerarchie culturali, ma sulla valorizzazione dei diversi stili di apprendimento, sulle caratteristiche delle diverse culture di cui gli studenti sono portatori, su una giustizia sociale e cognitiva, sulla capacità di negoziare i saperi per disinnescare egemonie cognitive e ridurre tutti quei meccanismi che generano confinamento, discriminazione e marginalità. Operazione complessa, che il processo di differenziazione didattica (D'Alonzo &

Monauni, 2021), per le caratteristiche che possiede, in quanto filosofia di insegnamento, certamente potrebbe facilitare.

#### 4. VERSO UNA DIDATTICA DELLE RETI TERRITORIALI: L'ESEMPIO DEL PROGETTO "TAS-TORNARE A SCUOLA"

In un'epoca in cui affrontare la complessità che caratterizza i contesti educativi formali e informali e le criticità educative in modo sistemico, rappresenta una scelta etica e metodologica obbligata, perché la scelta individualista, come opzione di lavoro, è risultata più volte fallimentare, occorre evidenziare l'importanza della funzione etica dell'approccio didattico di rete, come dispositivo pedagogico-politico, che si realizza soprattutto attraverso la capacità di trasformare la diversità in un elemento catalizzatore della trasformazione sociale e culturale.

Il motivo per cui una soluzione didattica ed educativa di contrasto alle necrodidattiche, sia da ricercare in un modello che prevede un lavoro di rete all'interno di un territorio, fondato su una responsabilità individuale e collettiva, è perché, tale approccio, non solo può facilitare il decentramento dell'azione educativa, che permetterebbe di porre lo studente con background migratorio al centro del progetto educativo in modo globale, ma anche perché il coinvolgimento di più attori, faciliterebbe la costruzione di una comunità educante intorno allo studente e provvedere, con più risorse, a elaborare progettualità più organiche, così da rispondere, in modo più concreto ed efficace, ai suoi bisogni, attraverso un lavoro di sistema. La responsabilità individuale e collettiva, che prevede una didattica di rete, favorisce la costruzione di un ecosistema in grado di operare una vigilanza epistemica sulle pratiche didattiche, arginando e riducendo azioni discriminatorie che promuovono disuguaglianze, favorendo, al contrario, la valorizzazione del capitale culturale e della diversità dello studente con background migratorio. Il progetto "Tas-Tornare scuola" di contrasto e a prevenzione della dispersione scolastica (Liverano, 2024), le cui azioni si sono svolte in alcuni istituti scolastici della città di Taranto, nel triennio 2020-2023, può rappresentare una buona prassi di lavoro di rete in cui più stakeholders sono intervenuti in modo organico e sistematico, per promuovere azioni trasversali di contrasto e a prevenzione del fenomeno e per la formazione di studenti e di docenti.

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multidimensionale, che comprende più "fenomeni di differente natura e problematiche che andrebbero ben distinte" (Batini & Benvenuto, 2016, p. 72) e per cui sarebbe possibile identificare diverse dimensioni o livelli di dispersione (Benvenuto, 2011). È l'effetto di concause e fattori concatenati tra di loro che dilatano o interrompono il normale percorso scolastico, produce una perdita di risorse, di tempo, di apprendimento, e "un grave malessere che impedisce all'alunno di vivere l'esperienza scolastica pienamente formativa" (Bombardelli, 2001, p. 75). Per le conseguenze, che sembra generare a macchia d'olio, su soggetti dello stesso sistema e di sistemi differenti, la dispersione scolastica può essere rappresentata come "una proprietà negativa intra e intercollettiva o intra e intersistemica" (Liverano, 2023, p. 142), dunque una criticità di sistema, la cui prevenzione e il cui contrasto richiedono una "risposta educativa intenzionalmente organizzata e organica, intesa come azione di sistema complessa, variegata, pluridirezionale e orientata al reintegro formativo, esistenziale e sociale del soggetto, al successo formativo e al benessere integrale di tutti, attraverso un coordinamento di competenze, ruoli e compiti distribuiti organicamente tra soggetti specializzati, in grado di fornire un servizio educativo strutturato, equamente distribuito nel tempo e nello spazio (*Ibidem*).

Il progetto "Tas-Tornare a scuola" si è caratterizzato per una prospettiva di lavoro, orientata, sin dalle

fasi diagnostiche, a valorizzare un approccio di sistema, ritenuto una risorsa estremamente importante per interpretare in modo corretto, nel caso specifico, le diverse fenomenologie della dispersione e per organizzare e attuare azioni didattiche, con lo scopo di promuovere equità e contrastare comportamenti discriminatori, che potevano indurre alcuni studenti a vivere il contesto in una posizione di completo confinamento. L'agency partecipativa, che comporta il coinvolgimento di più attori, come portatori di culture differenti, gestita da una regia pedagogica, ha operato per decostruire narrazioni tossiche, smontare egemonie culturali ed epistemiche, fungere da strumento critico-riflessivo per individuare correttamente come dovevano essere utilizzate metodologie e tecnologie didattiche come strumenti di equità, di giustizia epistemica e sociale. Attraverso patti educativi fondati su protocolli tra scuole, università, associazioni del terzo settore, il progetto ha operato continuamente un monitoraggio sull'azione dei docenti, degli studenti e sulle relazioni tra scuola, famiglia e territorio, con lo scopo di valutare la qualità dell'alleanza educativa, ritenuta fondamentale per le sorti del progetto.

#### 4.1 Le principali caratteristiche del progetto

##### 4.1.1 I partecipanti

Alle azioni hanno partecipato n. 113 studenti (di età compresa tra i 13 e i 17 anni) e n. 30 docenti di n. 3 istituti scolastici della città di Taranto (n. 2 istituti comprensivi e n. 1 istituto tecnico professionale). Il 21% degli studenti presentava bisogni educativi speciali. Dei 24 studenti con bisogni educativi speciali, 4 studenti erano con background migratorio (provenienti da paesi africani e dall'Est dell'Europa). Dei 30 docenti, 19 erano donne e 11 uomini. Di questi 30 docenti solo 3 hanno dichiarato di possedere una formazione interculturale. Ad alcune azioni hanno partecipato anche i genitori degli studenti coinvolti.

##### 4.1.2. Metodologie e azioni

Dal punto di vista metodologico il progetto si è avvalso di un approccio mixed-methods. Nella fase diagnostica sono stati utilizzati focus group e l'osservazione con l'approccio etnografico. Nella fase operativa la ricerca-formazione ha permesso di svolgere giochi di ruolo, simulazioni, esercizi di ecologia umana e momenti formativi per studenti, docenti e famiglie (Liverano, 2023).

In particolare, nella fase diagnostica si sono svolti dei focus group con gli studenti, con i docenti e con i genitori dei ragazzi per acquisire la percezione sull'inclusione, sul clima e sul benessere scolastico e sulla qualità della didattica in classe. In questa fase è emersa una narrazione significativa dalla quale è stato possibile evidenziare alcune criticità (*Ibidem*):

- formazione pedagogico-didattica precaria dei docenti;
- tempi di apprendimento estremamente ridotti;
- relazioni tra docenti e studenti spesso conflittuali;
- scarsa motivazione e coinvolgimento degli studenti rispetto alle proposte didattiche dei docenti;
- valutazione poco inclusiva;
- discontinuità educativa (mancanza di coerenza tra modello educativo adottato a scuola e modello adottato in famiglia).

Nella fase operativa tutte le azioni avevano lo scopo di potenziare competenze pedagogiche e non cognitive ed esplorare valori e virtù utili a promuovere uno stile professionale più responsabile e più inclusivo, così da consentire una migliore gestione del contesto scolastico (Ibi, p. 136). Sono stati organizzati degli incontri formativi con i docenti (n. 8 incontri per un totale di 24 ore) su temi come l'inclusione, l'uso critico delle tecnologie educative, sulla Character e Moral education, sulla gestione delle criticità in classe. Inoltre, sono stati organizzati dei forum (n. 4 incontri per un totale di n. 12 ore) anche con i genitori degli studenti, per discutere sul ruolo della famiglia nell'alleanza educativa e per una didattica di rete, grazie ai quali si è costituito un gruppo di lavoro per la scelta delle strategie da utilizzare ai fini del progetto. Infine, si sono svolti n. 8 laboratori con gli studenti attraverso cui hanno potuto confrontarsi e produrre artefatti su temi come l'inclusione, le diseguaglianze a scuola, il bullismo, la diversità come risorsa. I laboratori hanno permesso di utilizzare metodologie cooperative e tecnologie innovative. In tutte le azioni, della fase operativa, sono intervenute professionalità esterne al mondo scolastico.

Nella fase valutativa sono stati utilizzati questionari e focus group per evidenziare, in un momento di comparazione delle informazioni e dei dati emersi, possibili evidenze utili ai fini del progetto.

In questo momento si è potuto osservare una riduzione delle assenze sia degli studenti che dei docenti, un miglioramento dei voti nelle interrogazioni, soprattutto in materie come la matematica e l'italiano, ma soprattutto una migliore disponibilità degli studenti alla socializzazione e alla gestione di conflitti relazionali e rispetto a criticità di varia natura, dimostrando di aver esplorato competenze come la resilienza e l'autoefficacia. Alcuni studenti che, prima delle fasi topiche del progetto avevano dichiarato di voler abbandonare la scuola, hanno deciso di proseguire gli studi.

Molti studenti che apparivano disinteressati alle proposte didattiche dei docenti hanno partecipato alle azioni con motivazione e coinvolgimento, probabilmente agevolati dalla natura di queste e dalle metodologie utilizzate.

Per quanto riguarda i docenti aver contemplato la possibilità di operare un cambio di mentalità, verso una più inclusiva e più orientata alla valorizzazione della diversità e ad accogliere le criticità educative come opportunità di crescita, rappresenta la vera novità, che da un confronto, sembra poter essere scaturita da una loro maggiore disponibilità ad esplorare epistemologie pedagogico-didattiche di matrice critico-ecologica.

L'analisi, di ciò che emerso dallo studio quali-quantitativo, infine, ha evidenziato non solo una riduzione della dispersione scolastica, ma anche un miglioramento in termini di benessere scolastico e di sviluppo di competenze interculturali, del carattere e della personalità, che molto hanno inciso sul rendimento scolastico e sulla trasformazione della mentalità dei docenti rispetto alle criticità educative evidenziate, nei confronti delle quali, soprattutto agli inizi del progetto, si è registrato un atteggiamento orientato a declinarle. L'approccio, sebbene abbia generato dei risultati importanti ha, tuttavia, incontrato delle difficoltà, dovute, soprattutto, ad una resistenza e scarsa collaborazione da parte di alcune istituzioni e dalla complessità che richiedeva l'organizzazione e l'attuazione delle azioni, tutte gravate sul ricercatore, responsabile scientifico del progetto, senza considerare l'enorme dispendio di energie e risorse economiche, non avendo avuto l'opportunità di beneficiare di finanziamenti esterni che sarebbero stati utili per l'acquisto di alcuni strumenti per le azioni o per retribuire le diverse professionalità che hanno operato per il progetto.

L'approccio della didattica delle reti territoriali ha consentito al progetto di coinvolgere tante professionalità con competenze differenti. Con loro, con i docenti, gli studenti e le famiglie è stato fatto uno sforzo per ricercare valori comuni e obiettivi condivisi, con lo scopo di trasformare i contesti

in spazi di costruzione dialogica della conoscenza (Garcia & Li Wei, 2014) dove il plurilinguismo ha rappresentato una risorsa cognitiva fondamentale, non un ostacolo che genera un rifiuto. Nell'approccio della didattica delle reti territoriali il coinvolgimento delle famiglie è determinante per contrastare quel processo di ghettizzazione che potrebbe coinvolgere anche i genitori dell'alunno con background migratorio. L'intervento di più professionalità su base volontaria e non, ha aumentato la possibilità di centrare gli obiettivi anche grazie alla "compresenza di altri saperi, sguardi, motivazioni, competenze e modalità di relazione con ragazze e ragazzi" (Bordin *et al.*, 2021). Tante sono le conferme che ci giungono dalla letteratura pedagogica che ci informano dell'efficacia delle reti di contrasto alla povertà educativa quando queste sono "composite plurali e differenziate" (Triani, 2018). La diversità delle professionalità consente, infatti, di introdurre un patrimonio di esperienza da condividere, che risulta determinante per le scelte da compiere di tipo formativo, nell'intento di ridurre gli errori, per migliorare la programmazione e la regolazione degli interventi e per la ricerca del senso etico e trasformativo delle azioni. Fare rete per agire sul piano formativo, con lo scopo di favorire lo sviluppo integrale dei soggetti migranti e la valorizzazione della diversità di tutti gli studenti, permette di affrontare insieme le criticità, che significa cooperare, mettendo a disposizione di tutti, le proprie competenze per il raggiungimento di un obiettivo comune. Ciò comporta l'identificazione di un metodo di lavoro che potrebbe essere utilizzato in altri contesti e implementato in base alle esperienze e competenze di ulteriori professionalità che entrerebbero in gioco. Operare insieme per migliorare le condizioni di uno studente straniero offre la possibilità di conoscersi, ascoltare il parere altrui, negoziare e scegliere, in modo condiviso, la soluzione che appare più idonea. L'opportunità di integrare scuole, associazioni, liberi professionisti, tecnologie, che intervengono nella co-progettazione didattica, promuove l'arricchimento del curriculum, l'analisi pluridirezionale di temi e questioni che riguardano l'integrazione e la valorizzazione dello studente, promuovendo così l'inclusione. La co-progettazione didattica, gli interventi integrati, la partecipazione di tutti i soggetti alla formulazione e ricalibratura delle strategie, il ricorso a convenzioni ed accordi di rete con i vari stakeholders, possono rappresentare insieme elementi fondamentali di un modello replicabile in altri contesti e un metodo di lavoro davvero efficace, quando la criticità educativa raggiunge livelli così alti di complessità al punto da apparire di difficile risoluzione attraverso un approccio individuale. La valenza etica di una didattica delle reti emerge dalla capacità di ridurre le disuguaglianze e le situazioni di marginalità attraverso un lavoro di corresponsabilità educativa rispetto ad un compito sfidante. Il confronto, la conoscenza, la negoziazione contrastano comportamenti stereotipati e pregiudizievole, promuovendo la valorizzazione delle identità plurime, l'impegno collettivo verso un bene e un obiettivo comune che si fonda sulla consapevolezza di interdipendere e sulla solidarietà sistemica. Obiettivo che è quello di garantire allo studente la possibilità di non vedersi neutralizzati valori e principi che sono alla base della sua cultura, di eliminare ogni forma di marginalizzazione che si innesca in modo intenzionale e inconsapevole, di democratizzare il sapere e consentirgli l'accesso alle risorse culturali, non come se fosse un privilegio consentito solo ad alcuni, ma come norma di buon senso civico e morale. La prospettiva della didattica delle reti territoriali richiede un ripensamento radicale della mentalità e del ruolo dei docenti e delle scuole come agenzie formative, verso una partecipazione ad un lavoro corale orientato all'equità e alla decostruzione di gerarchie culturali e per la realizzazione di contesti in cui operare una emancipazione critica (Freire, 1968), dove la diversità diventa risorsa per una cittadinanza attiva. Per far questo, i docenti, che all'interno delle scuole hanno una responsabilità educativa verso gli studenti, devono poter agire facendo leva su nuove competenze che diano loro la

possibilità di diventare promotori di connessioni culturali, mediatori di significati e di senso, operatori di vigilanza e tutela epistemica (Bourdieu, 1989), agenti di equità cognitiva e sociale. Perché ciò accada occorre che si debbano formare nello sviluppo di competenze, per esempio, nella cura delle relazioni comunitarie che dia loro la possibilità di educare secondo una logica di cura collettiva, nella gestione dei conflitti interculturali, che grazie al potere di negoziazione dia loro la capacità di trasformare i conflitti in opportunità di apprendimento, ma più di tutte nella competenza etico-politica, che sviluppi in loro la consapevolezza che la relazione e il dialogo possono facilmente trasformarsi in uno spazio in cui agiscono dinamiche di potere, per poterle gestire al meglio in modo da promuovere giustizia, equità e uguaglianza. Il progetto “Tas-Tornare a scuola” ha perseguito queste finalità incontrando e superando tante difficoltà. C’è, in tutti coloro che hanno partecipato, la consapevolezza che si poteva fare di più e meglio. Ma nonostante questo, per gli impatti di natura sociale e culturale che ha generato, può rappresentare un esempio di buona pratica con approccio didattico di rete che, se implementata e se usufruirà, in futuro, di ulteriori risorse, potrà contribuire ancora meglio con nuove progettualità a promozione dell’equità e dell’inclusione e per la prevenzione della dispersione scolastica.

## 5. CONCLUSIONI

Necrodidattica e didattica delle reti territoriali sono rappresentati in queste riflessioni come paradigmi educativi antitetici, concettualizzati in un continuo contrasto dialettico che produce implicazioni epistemologiche, politiche e sociali. Nella relazione dialettica, la didattica delle reti territoriali si propone come un antidoto naturale alla Necrodidattica in quanto agisce per un pluralismo epistemologico giacché integra saperi e metodi formali, non formali e informali. L’integrazione di saperi e metodi riflette la prospettiva della democrazia educativa che attraverso scelte condivise funge da fattore di contrasto a gerarchie di potere. In questo senso, l’approccio didattico di rete agisce anche sul piano politico e, nondimeno, pedagogico, poiché rispetto a una didattica standardizzata, opera una maggiore calibratura delle scelte a misura dei bisogni del soggetto, promuovendo flessibilità e personalizzazione. L’aspetto più interessante però riguarda proprio la matrice pedagogica che può essere riconosciuta a una didattica delle reti territoriali perlopiù di natura critico-ecologica, la quale favorisce una riflessione che permette di utilizzare risorse che potrebbero agire come mezzi di controllo, come strumenti di emancipazione e di esercizio democratico per favorire la cooperazione e la collaborazione, soprattutto se la gestione dei processi è affidata ad una regia pedagogica che opera con intenzionalità pedagogica. Nella didattica delle reti territoriali la dimensione dialogica nella costruzione del sapere e nella valorizzazione della diversità è, infatti, di fondamentale importanza. La rete è determinante per la decostruzione di dinamiche didattiche disfunzionali e, in questo processo, il docente diventa un mediatore critico a cui è affidato il compito complesso di riconoscere, accogliere e promuovere le diverse culture in modo equo. Questo compito rappresenta una delle tante modalità per far emergere la valenza etica del proprio potere in classe, la cui massima espressione risiede nella capacità di generare spazi dialogici per attivare processi di consapevolezza critica, emancipazione e trasformazione educativa.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ali, M.R., Ashraf, B.N., & Shuai, C. (2019). Teachers' Conflict-Inducing Attitudes and Their Repercussions on Students' Psychological Health and Learning Outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 2534. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142534>
- Argentin, G., Pavolini, E. (2020). Come la scuola contribuisce direttamente alla riproduzione delle disuguaglianze sociali. Evidenza degli effetti terziari, tratto da ricerche italiane. *Social Policies*, 1, 149-176, doi: 10.7389/97339
- Ascenzi-Moreno, L., & Seltzer, K. (2021). Always at the bottom: Ideologies in assessment of emergent bilinguals. *Journal of Literacy Research*, 53(4), 468-490. <https://doi.org/10.1177/1086296X211052255>
- Banerjee, M., Byrd, C., & Rowley, S. (2018). The Relationships of School-Based Discrimination and Ethnic-Racial Socialization to African American Adolescents' Achievement Outcomes. *Social Sciences*, 7(10), 208. <https://doi.org/10.3390/socsci7100208>
- Barca, A., Liverano, G., Romeo, F.P. (2025). Sustainability, affectivity and community engagement to prevent school drop-outs and cultivate hopeful planning. *Open Journal of Humanities*, vol. 19: 1-27. ISSN 2612-6966. DOI: 10.17605/OSF.IO/7U9T4
- Batini, F., Benvenuto, G. (2016). Le parole "disperse". La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia. In P. Sposetti e G. Szpunar (eds.), *Narrazione e educazione*. (pp. 67-78). Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Benvenuto, G. (ed.), (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Roma: Anicia.
- Bombardelli, O. (2001). Scuola e famiglia contro la dispersione scolastica. In O. Bombardelli (a cura di). *Educatori del terzo millennio*. Tione di Trento: A.ge-Uciim.
- Bordin, M., Coiro, A., Fontana, G., Iannaccone, N., Langer, S., Maldifassi, G., Meiani, A., Sala, R. (eds.), (2021). *Scuola sconfinata: proposta per una rivoluzione educativa*. Milano: Fondazione G. Feltrinelli.
- Bourdieu, P. (1989). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: Il Mulino.
- Butler, J. (2005). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Crocker, L., Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Calvani, A. (2021). *La didattica in classe. Casi, problemi e soluzioni*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella editrice.
- D'Alonzo, L., Mounani, A. (eds.), (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica*. Brescia: Morcelliana.
- Di Profio, L. (2015). *L'educazione che deprime*. Pescara: Edizioni scientifiche abruzzesi.
- Foucault, M. (1978). *Nascita della biopolitica: corso al Collège de France (1978-1979)*, trad. it di Mauro Bertani, Valeria Zini, 4ª ed., Milano: Feltrinelli, 2019.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia degli oppressi*. Trapani: Edizioni Gruppo Abele.
- García, O., & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Berlino: Springer.

- Gentile, G. (1954). *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*. Firenze: Sansoni.
- Giroux, H. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica. *Revista de educación*, 8, 11-26.
- Gramsci, A. (2022). *L'egemonia culturale*. Cesena: Historica edizioni.
- ISMU (2024). *XXIX Rapporto sulle migrazioni 2023*.
- Liverano, G. (2024). La leadership dei docenti per la promozione di una cultura dell'inclusione. In M. Muscarà, A. Romano, & C. Giaconi, (eds.). *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone*. Pisa: ETS.
- Liverano, G. (2023). *La dispersione scolastica come criticità educativa di sistema. Tra prevenzione e intervento*. Lecce: Pensamultimedia.
- ISTAT (2022). *La dispersione scolastica in Italia*. Report statistico.
- Mbembe, A. (2016). *Necropolitica*. Verona: Ombrecorte.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pasta S., Balloi, C., Dodi, E., Maggi, U., Premoli, S., Santerini, M., Reggio, P. (2023). Competenze interculturali nel lavoro di accoglienza con rifugiati e richiedenti asilo. *Pedagogia delle differenze Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, 52(2), 95-115.
- Peresson, F., Serbati, A., Venuti, P. (2024). Transizione universitaria e discriminazione negli studenti con background migratorio. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 16(4), 142-154.
- Romeo, F.P. (2024). Dalla vita "mortificata" al progetto di vita indipendente. Deprivazione giovanile contemporanea e politiche educative. *Educazione. Giornale di Pedagogia critica*, 13(2).
- Santagati, M. (2019). *Autobiografie di una generazione SuPer. Il successo degli studenti di origine immigrata*. Milano: Vita e Pensiero.
- Santos, B. de S. (2007). Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. *Review*, 30(1), 45-89.
- Save the Children (2023). *Il Mondo in una classe*. 6 settembre 2023.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholè-Editrice Morcelliana.
- Tobias, S., Duffy, T.M. (eds.), (2009). *Constructivist Instruction: Success or Failure?* New York-London: Routledge.
- Vaccarelli, A. (2015). *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*. Milano: FrancoAngeli.