



ISSN: 2038-3282

Publicato il: gennaio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Other words about migration:
Global Education, border thinking and creative practices¹**

**Altre parole sulla migrazione:
educazione globale, pensieri di confine e pratiche creative**

di

Isabella Pescarmona
isabella.pescarmona@unito.it

Giulia Gozzelino
g.gozzelino@unito.it

Federica Matera
federica.matera@unito.it
Università di Torino

Abstract:

In the context of Agenda 2030 and within the debate opened by intercultural and decolonial education studies, the article aims to critically discuss the phenomenon of migration through the perspective of Global Education, by deconstructing dominant power relations and divisive narratives and semantic sedimentations. Outlining educational and training pathways address to all citizens, this pedagogy can promote a culture of hospitality, diversity and peace and find strength and movement in the development of *border thinking* that, on the basis of epistemic disobedience, invites to consider multiple points of view, including those who are usually on the margins. On this ground, it is possible to found a planetary eco-social responsibility and new forms of equitable, sustainable and plural

¹ Il presente contributo, frutto di un confronto sinergico tra le autrici, è stato così stilato: Federica Matera è autrice del § 1; Giulia Gozzelino del § 2 e Isabella Pescarmona dei §§ 3 e 4.

conviviality and social solidarity.

Keywords: migration, border thinking, Global Education, diversity, decolonial perspective.

Abstract:

Nel quadro dell'Agenda 2030 e del dibattito aperto dagli studi di pedagogia interculturale e decoloniale, il contributo intende discutere il fenomeno delle migrazioni in modo critico, attraverso la prospettiva della Global Education, decostruendo relazioni di potere e narrazioni divisive dominanti e sedimentazioni semantiche. Tale approccio, delineando percorsi educativi e formativi rivolti a tutta la cittadinanza, può promuovere una cultura dell'accoglienza, della diversità e della pace e trovare forza e movimento nello sviluppo di *pensieri di confine* che, basandosi sulla disobbedienza epistemica, invitano a considerare molteplici punti di vista, includendo anche quelli di coloro che di solito sono ai margini. Su questa base è possibile fondare una responsabilità eco-sociale planetaria e nuove forme di convivialità e solidarietà sociale eque, sostenibili e plurali.

Parole chiave: migrazione, pensieri di confine, educazione globale, diversità, prospettiva decoloniale.

1. Migrazioni transnazionali: disarmare la retorica coloniale

Migrazioni, partenze, sfollamenti e diaspore forgiavano la modernità, rivelandone il carattere costitutivo dei *rapporti di colonialità* (Mignolo, 1995), che si traducono nella gerarchizzazione dei saperi e delle epistemologie e nelle spartizioni separatiste, nazionalistiche, classiste, razziste e patriarcali. Le ideologie politiche della modernità, le retoriche pubbliche delle guerre umanitarie (promosse sotto la bandiera della 'democratizzazione') e quelle attivate nei confronti dei migranti, rifugiati e richiedenti asilo rivelano una gerarchia epistemica alimentata da un'articolata matrice di potere costituita da sessismo e razzismo in combinazione con altre relazioni discriminanti. Ne emerge un vero e proprio declassamento dei saperi e della produzione epistemologica di gruppi subordinati in rapporto al 'colore', alla 'razza' o al 'genere', così come delle loro lingue, religioni, paesi di provenienza – aspetti che predominano nelle forme di razzismo legate alle migrazioni. La linea del colore (Du Bois, 2008) e il livello di 'civiltà' e di progresso tecnologico determinano la discriminante tra 'essere' e 'non-essere' e divengono, in questa narrazione, i criteri prioritari di classificazione delle persone e delle popolazioni, generando esclusione, emarginazione e violenze verso coloro che non aderiscono al modello eurocentrico dominante.

Quijano (2000) ha posto in evidenza il carattere sistemico della colonialità, riconoscendone l'influenza su diversi livelli della vita sociale e politica e sulle strutture epistemologiche, cioè sui modi di pensare e di conoscere il mondo. In quanto elemento costitutivo del modello mondiale di potere capitalistico, la colonialità, intesa come l'organizzazione del mondo maturata all'interno della storia dei rapporti coloniali, ma perdurante oltre la realtà storica del colonialismo, si definisce in qualità di principio orientativo del pensiero e dell'azione che presuppone e impone classificazioni etniche e razziali della popolazione del pianeta e struttura i rapporti di potere a livello globale, determinando gli spazi e i linguaggi della partecipazione sociale, politica e culturale (Matera & Boeris, 2024, *in press*). Essa produce specifiche tassonomie gerarchiche – tra le persone e i popoli –

fondate sulla “differenza coloniale” (Mignolo, 2000), secondo un dispositivo di classificazione che identifica carenze ed eccessi in rapporto a un modello universale, corrispondente a quello eurocentrico.

In questa prospettiva, è possibile intendere la colonialità come quella struttura di pensiero e di potere che pone il migrante alle dipendenze dei processi storici, attribuendogli caratteristiche statiche e immutabili, appiattite su un’unica dimensione, che spesso è riconducibile a quella dell’identità etnica, e orientando le politiche assimilazioniste, di esclusione differenziale e multiculturaliste, caratterizzate dall’aspettativa di una immigrazione incapace di determinare cambiamenti nelle società di accoglienza. Se, infatti, l’approccio assimilazionista prospetta conformazione e fusione con la società d’accoglienza, la piena adozione delle pratiche sociali e culturali della comunità ricevente, un trasferimento di fedeltà dal luogo di nascita al nuovo paese e l’adozione di una nuova identità nazionale, le politiche di esclusione differenziale prevedono l’inserimento in una situazione giuridica e sociale marginale, attraverso l’integrazione temporanea in alcuni sottosistemi sociali come il mercato del lavoro e diritti di welfare limitati, ma l’esclusione da altri, come la partecipazione politica e la cultura nazionale (Castles, 2002). Portes (1999) parlava di “assimilazione segmentata” per descrivere l’assimilazione parziale degli immigrati in un determinato segmento della società. Ciò che accomuna tali politiche è la loro pretesa di ‘gestire’ la differenza etnica, sia tramite processi di omogeneizzazione culturale o subordinazione di alcune fasce della popolazione sia attraverso il controllo delle frontiere, rese baluardo di una presunta identità nazionale, statica, omologante e da difendere da ogni intrusione esterna, da altri corpi, storie e culture al fine di mantenere il presunto ordine omogeneo di chi è dentro (Chambers, 2018).

Sebbene prevedano il diritto al mantenimento culturale e alla formazione della comunità, anche le politiche del multiculturalismo possono essere intese come un modo per controllare la differenza, poiché non mettono in discussione il principio territoriale. Inteso come oggettività storico-sociologica delle società moderne, il multiculturalismo prevede una relazione asimmetrica tra le culture e adotta la logica della *tolleranza* quale modello relazionale tra un popolo ospitante, che detiene la supremazia decisionale sul territorio e sugli spazi della partecipazione politica, e un popolo ospitato, a cui è reso possibile esercitare le proprie pratiche culturali, a patto che non interferiscano con quelle predominanti e accettate dal popolo ospitante. Il multiculturalismo, pertanto, non prevede *convivenza*, condivisione e relazione reciproca, ma *co-esistenza*, vale a dire la presenza di nuclei omogenei e chiusi che vivono l’uno accanto all’altro senza tuttavia interagire (Remotti, 2019).

Le politiche europee sulle migrazioni si articolano da un lato sulla logica del controllo, agendo repressioni, respingimenti e accessi selettivi, e dall’altro sulla logica deficitaria, promuovendo assistenzialismo nei confronti di un soggetto considerato da aiutare, educare e integrare. Nei paesi di transito e di arrivo, dunque, i migranti si inseriscono in relazioni di potere plasmate dalla logica coloniale, auto-subordinandosi in condizioni di *razzismo culturale* e rendendo evidente come l’immigrazione di oggi sia il “prolungamento” della situazione coloniale di ieri, “una specie di sua variante paradigmatica” (Sayad, 2002, p. 290) impregnata di un vocabolario influenzato dal passato e dal contesto ideologico e politico del periodo coloniale.

Occorre considerare, tuttavia, che le migrazioni moderne sono anche un modo in cui i molteplici Sud del mondo si propongono all’interno della modernità e la maniera in cui lo fanno indebolisce le categorie applicate loro dal Nord egemonico. Si verifica il superamento di un paradigma, che ci conduce alla necessità di ragionare sulle modalità con cui i migranti rompono le frontiere, stravolgono

i linguaggi e le strutture di pensiero dominanti, esigono nuove e diverse narrazioni che li riportino al centro del discorso e delle politiche sociali.

Con Sayad (2002), consideriamo la migrazione come “fatto sociale totale”, ovvero come esperienza umana che contempla il coinvolgimento e, insieme, l’interrelazione reciproca e vitale tra ogni elemento, ogni aspetto, ogni sfera dell’assetto sociale, politico, economico, culturale e religioso e di ogni loro rappresentazione. Nella definizione dell’immigrato entra in gioco un episteme complesso, che si compone di contributi giuridici, politici, sociali e culturali e che ci chiede di uscire da una visione etnocentrica della migrazione.

Intendere la migrazione come “fatto sociale totale” significa anche riconoscere il carattere *transnazionale* delle comunità e delle identità migranti, per questo complesse e contraddittorie (Castles, 2002). Le comunità transnazionali sono gruppi la cui identità non si basa sull’attaccamento a un territorio specifico. Rappresentano, quindi, una potente sfida alle idee tradizionali di appartenenza allo Stato-Nazione. Nell’epoca della globalizzazione, un numero crescente di migranti orienta la propria vita verso due o più società e sviluppa comunità e *coscienze transnazionali* in grado, cioè, di trascendere i confini nazionali. Gli ostacoli legali e burocratici alla migrazione e all’insediamento non sono visti come barriere assolute, ma come fattori di cui tenere conto nelle strategie personali, nelle reti migratorie e nelle infrastrutture comunitarie. Ai flussi di capitali, di beni e di servizi, si accompagnano flussi di idee, di prodotti culturali e di persone che attraversano molteplici territori e formano identità multiple e complesse non riconducibili a singole appartenenze. Inoltre, l’eterogeneità e la natura dinamica dei percorsi e dei modelli migratori, la loro “turbolenza” (Papastergiadis, 2000), l’incertezza dei punti di partenza e di arrivo, l’impossibilità di risiedere e di riconoscersi in una storia, in una lingua, in una cultura e in una identità uniche, fisse e stabili, rendono quello del migrante “un modo di essere discontinuo” (Said, 2000) che, in quanto tale, rigetta tentazioni riduzioniste e pensieri binari tipici della retorica coloniale.

Per queste ragioni, “rompere con il principio di colonialità è necessario per andare definitivamente oltre le relazioni di dominio di tipo coloniale, dunque per decolonizzare il mondo, le sue strutture di potere e di pensiero, ma perché ciò accada bisogna riconoscere quanto esso sia stato pervasivo nella modernità” (Avallone, 2017, p. 11). Per far questo, occorre in primo luogo restituire centralità ai saperi marginalizzati e questo significa che “Le voci subalterne non devono *essere ascoltate* ma devono occupare lo stesso posto delle voci dominanti” (Borghini, 2020, p. 91).

L’interculturalità, come “progetto politico-educativo” (Stara, 2014) insito nella *Global Education* e come sua dimensione integrante (COE, 2019), si propone come la via intenzionale da intraprendere per *disarmare la colonialità* che permea le strutture di pensiero, di linguaggio e di potere della modernità, opponendosi a una visione generalizzante e omologante delle diversità e aprendo la strada a posture e sguardi attenti a cogliere e a valorizzare il potenziale generativo delle differenze. Affermandosi come una delle risposte principali alle crescenti disuguaglianze accentuate dalla globalizzazione (GENE, 2022), intendiamo, pertanto, la *Global Education* come il processo necessario per passare dal multiculturalismo all’interculturalità (Matera, 2024, *in press*).

Generare *altre parole sulla migrazione* sembra essere l’imperativo categorico predominante per arricchire pratiche di solidarietà e di accoglienza e per costruire narrazioni complesse, che tengano conto delle identità molteplici dei migranti e della pluralità dei punti di vista. In questa direzione, può essere utile riflettere sulle connessioni tra la *Global Education* e la decolonialità, al fine di destrutturare i discorsi dominanti attuali sulle migrazioni e imbastire proposte pedagogiche, di azione

e di ricerca che includano il *confine* come spazio generativo di voci e pensieri divergenti e come luogo privilegiato di dialogo interculturale.

2. Global Education per una cultura delle migrazioni, della diversità e dell'accoglienza

Di fronte alla complessità delle migrazioni planetarie contemporanee, si rilevano reazioni e politiche divisive, chiusure nazionalistiche ed eurocentriche, letture “che riaccendono reazioni ancestrali: lo straniero come nemico, le culture altre come estraneità da cui preservarsi, l'integrazione vista come problema sociale e negativo” (Cambi, 2022, p. 15). Il diritto alla mobilità internazionale è negato e legato al ‘privilegio del passaporto bianco’ e allo stesso tempo si vedono sempre più limitate tutte le forme di accoglienza e di protezione umanitaria compreso il diritto d'asilo.

L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (ONU, 2015) riconosce il contributo dei migranti ad una crescita inclusiva e ad uno sviluppo sostenibile e sottolinea come la migrazione internazionale sia una realtà multidimensionale di grande rilevanza per lo sviluppo dei Paesi di origine, di transito e di destinazione. Inoltre, invita gli Stati a cooperare per garantire flussi migratori sicuri, regolari e ordinati, assicurando il pieno rispetto dei diritti umani e il trattamento umano dei migranti, a prescindere dallo status di migrante, rifugiato o sfollato. Sottolinea la necessità di sostenere le comunità che ospitano rifugiati, in particolare nei Paesi in via di sviluppo. Rimarca infine il diritto dei migranti a fare ritorno al proprio Paese e ricorda l'obbligo per gli Stati di assicurarsi che i cittadini rimpatriati siano regolarmente accolti. La “Dichiarazione di New York per i Rifugiati e i Migranti”, adottata nel 2016 dall'Assemblea Generale dell'ONU, sottolinea l'esigenza di un approccio globale alla migrazione e alla mobilità umana e riafferma la centralità del regime di protezione internazionale (Convenzione di Ginevra del 1951 e Protocollo di New York del 1967) e del rispetto dei diritti umani di rifugiati e migranti. A fine 2018, sono stati adottati il “Patto Globale sui Rifugiati” e il “Patto Globale sulle Migrazioni”, all'ultimo dei quali l'Italia non ha aderito. I due Patti, insieme alla Dichiarazione di New York, dalla quale discendono, pongono le basi per una transizione da un approccio di carattere prevalentemente emergenziale a una collaborazione più strutturata volta a raggiungere una maggiore condivisione delle responsabilità nella protezione e nell'assistenza ai rifugiati, a combattere il traffico di essere umani assicurando assistenza alle vittime e a favorire una migrazione sicura, regolare e responsabile. “Ogni individuo ha il diritto di cercare e di godere in altri paesi asilo dalle persecuzioni” come enunciato dall'articolo 14 della Dichiarazione universale dei diritti umani, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1948 e “Lo straniero, al quale sia impedito nel suo Paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione Italiana, ha il diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge” seguendo le parole dell'articolo 10 della Costituzione italiana, eppure questi principi fondamentali sembrano essere calpestati e disconosciuti *in primis* sui confini del nostro Paese e, più in generale, sulle frontiere della ‘Fortezza Europa’.

Riteniamo dunque urgente e prioritario a livello educativo un impegno per lo sviluppo di competenze globali e interculturali che consentano di leggere la complessità, di aprirsi alle diversità e alle differenze e di porre le basi per politiche migratorie e di accoglienza future alternative. Nell'ultimo decennio è emerso con sempre più forza il concetto di *Global Competence*, in modo particolare nei documenti dell'OCSE (2018; 2023) quale capacità multidimensionale che permette agli individui di affrontare i temi della complessità con un approccio locale, globale e interculturale, rispettando le diversità, per la sostenibilità e il bene comune a livello planetario. Il paradigma complesso e

transdisciplinare della *Global Competence* e il preoccupante scenario nazionale internazionale, ci guidano attraverso molteplici interrogativi verso la necessità di una *pedagogia* e un'educazione *globale* (Boeris, Gozzelino, 2022). Siamo parte di una comunità globale, collegate e collegati al mondo intero da legami relazionali, sociali, di cultura, economia e politica: vivere e crescere nella consapevolezza di queste connessioni e della possibilità di partecipare alla creazione di un futuro, felice e sostenibile, condiviso per il mondo è al centro dell'educazione globale. L'importanza di educare a vivere insieme, a cooperare, a progettare in comune sviluppando la comprensione degli altri e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori riconoscendo la crescente interdipendenza globale e le sfide del futuro viene presentata come un'utopia necessaria nel rapporto "Nell'Educazione un tesoro" (Delors, 1996). La dichiarazione di Maastricht, sei anni dopo, parla di *Global Education* per "aprire gli occhi e le menti delle persone rispetto alle realtà di un mondo globalizzato e attivarle verso un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti per tutti" (COE, 2002). L'educazione globale comprende l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla sostenibilità, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l'educazione interculturale che costituiscono la dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza.

La costruzione di una cittadinanza attiva e globale passa attraverso una proposta pedagogica, esperienziale e politica, organizzata intorno a valori base quali i diritti umani, la legalità, l'importanza e il rispetto della diversità, il dialogo tra culture, l'interdipendenza reciproca e la necessità di uno sviluppo sostenibile dal punto di vista economico, sociale e ambientale. Educare alla competenza globale consente di promuovere capacità e competenze per orientarsi nelle questioni globali e per comprenderne le conseguenze sul piano locale, valutando anche il peso e la responsabilità delle nostre scelte personali e/o locali, creando un senso di responsabilità che va dal locale al globale e viceversa, in una prospettiva di cittadinanza partecipativa, attiva e democratica (Milani, Gozzelino, Boeris, 2020).

Carlos Alberto Torres parla di una educazione per la cittadinanza globale come mezzo per assicurare la sicurezza sociale in un mondo sempre più interconnesso, promuovendo reciprocità, creatività collettiva e fiducia e identificando tre punti fondamentali al centro del concetto di cittadinanza globale:

- il nostro pianeta è la nostra unica e sola casa e abbiamo l'obbligo di proteggerlo;
- l'idea di una pace globale rappresenta un elemento fondamentale e intangibile;
- le persone sono tutte uguali (Torres, 2009).

In questa direzione la "Strategia italiana per l'Educazione Cittadinanza Globale" indica il percorso dell'Educazione alla Cittadinanza Mondiale per rendere protagoniste le persone nel loro percorso di crescita e di consapevolezza; per permettere di comprendere e vedere le connessioni che esistono tra i grandi problemi che la comunità internazionale deve affrontare per un futuro umano ed ecosostenibile e per instaurare relazioni di cooperazione e scambio interculturale (Tavolo di lavoro per la strategia nazionale, 2018).

Una pedagogia globale guida la persona verso lo sviluppo di una intenzionalità responsabile e cosciente dell'unità del Pianeta Terra e l'interdipendenza della società umana, verso un senso di sé che permetta l'apprezzamento di differenze e diversità e la creazione originale di culture e stili di vita, l'adesione ai valori universali della giustizia sociale, dell'antirazzismo, dei diritti umani, della pace, co-progettando azioni per un futuro sostenibile. L'educazione globale promuove l'apertura mentale che porta a un nuovo modo di pensare il mondo e una predisposizione ad agire per il

cambiamento: le persone imparano ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni, a rispettare e valorizzare la diversità, a considerarsi cittadini globali che possono contribuire a un mondo più pacifico, giusto e sostenibile; si promuove un apprendimento cooperativo e una responsabilità condivisa, lo sviluppo di un pensiero critico e decoloniale, una comunicazione libera dagli stereotipi, dalle discriminazioni e dai discorsi d'odio.

La *Global Education* non è solo un approccio teorico, ma una guida verso l'azione civile, l'attivismo e la partecipazione; il "Rapporto Global Education Monitoring 2019" (Unesco, 2019) continua la valutazione dei progressi verso l'Obiettivo di sviluppo sostenibile 4 sull'istruzione e i suoi dieci target, nonché altri obiettivi educativi correlati nell'Agenda 2030, ma si concentra sul tema delle migrazioni e degli sfollamenti. Presenta quindi prove sulle implicazioni dei diversi tipi di migrazione e sfollamento per i sistemi educativi, ma anche sull'impatto che la riforma dei programmi educativi e degli approcci alla pedagogia e alla preparazione degli insegnanti può avere sull'affrontare le sfide e le opportunità poste dalla migrazione e dallo sfollamento. Dà voce alle esperienze delle comunità ospitanti e di origine.

Anche all'interno del documento "Global Education Guidelines" (COE, 2019) il tema delle migrazioni e della loro comprensione critica è posto in primo piano. Le linee guida sottolineano l'importanza di acquisire, in ambito migratorio, una comprensione delle relazioni tese tra percezione della realtà e realtà stessa e quindi di analizzare le migrazioni con un approccio critico, confrontandosi con le problematiche nazionali o d'identità culturale. Il documento inoltre rimarca il legame tra migrazioni e xenofobia, stereotipi e diritti umani invitando a una pratica educativa che sappia affrontare temi controversi con spirito critico e delicatezza. Sebbene l'educazione globale significhi resistenza allo status quo, non dovrebbe essere presa in considerazione come una minaccia ma piuttosto come una sfida positiva che può arricchire e ampliare l'identità nazionale e culturale. In ambito pedagogico e didattico, il collegamento tra vari argomenti e dimensioni che costituiscono il fenomeno migratorio, consente di indagare all'interno di un approccio olistico l'interdipendenza tra le cause e le conseguenze della povertà e dell'aumento di divari sociali, conflitti e violenza, repressione umana ed esclusione sociale, migrazione e xenofobia, sviluppo unilaterale e disastri ecologici, a livello locale e globale. In questa direzione, con una proposta pedagogica decoloniale, esploriamo le radici profonde delle migrazioni in relazione alla distribuzione ineguale delle risorse, consideriamo il ruolo attivo dei migranti nelle comunità di origine e di accoglienza, promuoviamo una narrazione responsabile e informata sulla migrazione, provando ad aprire uno spazio a *pensieri di confine, paradigmi di frontiera, innovazioni marginali* e nuove parole.

3. *Pensieri di confine* e sguardi pedagogici inter-culturali

La metafora che più attraversa il dibattito politico e mediatico europeo per descrivere le migrazioni è quella dei 'flussi': uomini e donne, singoli e gruppi che vanno e vengono dalla 'fortezza Europa'. Scorrono, si muovono, attraversano, transitano, defluiscono componendo più o meno intenzionalmente un 'flusso'. Le parole usate spesso contribuiscono a descrivere un movimento *naturale* che va registrato, sorvegliato, articolato, canalizzato poiché percepito come destabilizzante di rapporti e identità consolidate all'interno degli Stati. Tale immagine presenta un modo di leggere la realtà che crea facilmente consenso pubblico, alimentando una preoccupazione *emergenziale* per l'inondazione dei migranti, e tende a spostare sul piano della governance la sua gestione (ad esempio, diventando un indicatore di priorità di spesa, un item demografico statistico o di classificazione di

status giuridici, un investimento in crescenti risposte militarizzate. Cfr. Boffi, 2014). La metafora del ‘flusso’ rischia così di lasciare in secondo piano il carico di *storicità* che il fenomeno migratorio porta con sé e la conseguente necessità di affrontarlo politicamente. Al contempo, riteniamo che essa possa imbrigliare il pensiero e non sollecitare la ricerca di altre interpretazioni capaci di uscire fuori dalla visione binaria dentro-fuori gli Stati e di offrire risposte alternative.

Infatti, più cresce il discorso intorno ai ‘flussi’ migratori, più paiono moltiplicarsi i confini. Tracciati, abbattuti e ricostruiti, aperti e chiusi, rafforzati o aggirati, i confini si ripropongono in rinnovate e diverse forme e modalità operative. I confini, d’altra parte, come sosteneva Simmel (2018/1908), sono fatti sociologici: se da un lato essi sono il risultato di dinamiche sociali e politiche, dall’altro concorrono a loro volta a produrre la realtà sociale, agendo e condizionando le sorti di gruppi e individui. In particolare, è nell’ultima parte del secolo scorso che l’interesse scientifico per i confini si è ampliato, spostandosi progressivamente dall’ambito strettamente geografico, rivolto quasi esclusivamente ai confini territoriali, a quello delle scienze umane e sociali, orientato a indagare i confini come separatori identitari, simbolici e mentali. I due ambiti però non sono autoescludenti: i *border studies* (e.g. Anzaldúa, 1987; Van Houtum, 2012) hanno messo in evidenza l’importanza di studiare i confini territoriali in relazione a quei confini identitari, simbolici e mentali, criticando la posizione dominante dello Stato-Nazione come unica prospettiva da cui sviluppare la ricerca e l’analisi della realtà.

Come affermano Mignolo e Tlostanova (2006), la sfida del ventunesimo secolo è, infatti, riuscire a “pensare dai confini stessi” (p. 214). Solo partendo da lì è possibile interpretare la complessità del reale ed elaborare una riflessione complessa e multidimensionale dei fenomeni di inclusione e di esclusione che caratterizzando le attuali dinamiche sociali e politiche, sia a livello locale sia a livello globale. “Abitare i confini”, proseguono i due studiosi, “significa riscrivere le frontiere geografiche, le soggettività imperiali/coloniali ed le epistemologie territoriali” (*ibidem*). Implica operare uno spostamento epistemico: ovvero, non solo si tratta di cambiare il contenuto del discorso, ma anche il luogo da cui si prende la parola e si costruisce conoscenza.

Interessante a questo proposito è anche il testo di Mezzadra e Neilson “Border as Method” (2014) che prende le distanze da visioni unicamente negative dei confini, con il loro potere di esclusione e di segregazione, così come da quelle diametralmente opposte, che ne enfatizzano il potenziale di accoglienza e di inclusione, argomentando come il mondo sia sempre meno leggibile secondo le categorie perentorie del dentro-fuori, appartenenza-esclusione, e necessità, invece, di considerare la continua reciproca sovrapposizione dei tre aspetti dentro-fuori-confini. La migrazione, in questo senso, può essere esemplare per spiegare questo approccio poiché rende sempre più problematico mappare il potere degli Stati nei mutevoli assemblaggi di territori, autorità e diritti, nei quali sovranità statale e politiche di gestione governamentale coesistono e interagiscono con l’azione autonoma dei migranti.

Se l’antropologia da tempo ha preso in carico la questione del confine per studiare le relazioni umane (dal lavoro pionieristico di Barth, 1969), questo è divenuto anche un tema di sviluppo in pedagogia che, da diverse prospettive, ha contribuito a rimettere in discussione la questione delle diversità e dello spostamento e attraversamento dei confini per analizzare e ripensare le pratiche educative.

Giroux (1991), ad esempio, teorizzava un approccio educativo che fosse in grado di varcare e problematizzare i confini etnici e culturali insiti nell’accademia americana, considerandoli entità mobili da ridefinire di volta in volta. Sulla scorta della pedagogia critica (Freire, 2000), elabora il

concetto di “pedagogia di confine” [*border pedagogy*] che mira al “riconoscimento dei confini, continuamente instabili, che mettono in discussione e che al tempo stesso ri-territorializzano le diverse configurazioni di cultura, potere e sapere” (p. 510), al fine di sostenere lo sviluppo di una consapevolezza critica negli studenti in merito ai rapporti di potere esistenti e di coltivare un senso di responsabilità sia individuale che collettiva.

Fra le varie evoluzioni teoretiche di tale corrente, i *cultural studies* e le *feminist theories* hanno ripreso quelle argomentazioni in un’ottica di affermazione dei diritti delle minoranze etniche e di genere, di lotta alle discriminazioni e di liberazione attraverso un’educazione che prende vita dai confini e dalle posizioni marginali. Nel suo testo “Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale” (1998), la pensatrice femminista afroamericana bell hooks propone esplicitamente un rovesciamento di prospettiva in cui mettere i ‘marginari’ al ‘centro’ della produzione discorsiva. Invita a riconoscere i tradizionali luoghi di emarginazione, esclusione e confinamento come spazio di resistenza alle narrazioni dominanti bianche, borghesi e maschiliste e, allo stesso tempo, a legittimarli a luoghi di creatività culturale e di possibilità educative da cui articolare il senso del mondo in senso più equo e promuovere pratiche di giustizia. Con la stessa finalità emancipatoria, gli studi decoloniali hanno identificato nel *border thinking* (Mignolo, 2000) un modo di pensare profondamente radicato nell’esperienza subalterna della colonialità e delle terre di confine, capace di rovesciare le tradizionali epistemologie coloniali, al fine di promuovere modi alternativi e decoloniali di conoscere, pensare e agire. Propongono di spostare la formazione della conoscenza dal pensiero binario e dalla produzione egemonica della modernità occidentale ed eurocentrica ad altre cosmologie e tradizioni di conoscenza provenienti dalle prospettive indigene e dal Sud del mondo di solito ignorate, marginalizzate o messe a tacere nel dibattito scientifico.

A partire da questi studi socio-storici e pedagogici, si fa strada l’idea dell’importanza di promuovere una nuova narrazione sulla migrazione, a partire dallo sviluppo di *pensieri di confine*. A nostro avviso, tale approccio potrebbe permettere una comprensione e un’analisi migliore delle relazioni tra percezioni (distorsive) della realtà e la realtà stessa e sostenere un approccio critico alle migrazioni e alle identità nazionali e culturali, arricchendo il dibattito politico, sociale e pedagogico con nuove parole. Si potrebbe partire cioè dagli studi e dalle riflessioni citati per proporre un approccio di ricerca e di azione che solleciti ad assumere *il confine come posizione epistemologica e come postura metodologica d’indagine* (Pescarmona, 2024). Seguendo tale proposta, il confine passerebbe dall’essere inteso acriticamente come linea di demarcazione, statica e priva di profondità, all’essere riconosciuto come luogo *inter-* storico, sociale e relazionale capace di tradursi in molteplici forme e schemi d’azione nel tempo e nello spazio, di articolarsi in modo diverso all’intreccio tra territorialità e dimensioni simboliche e di restituire toni cangianti e caleidoscopici a relazioni, discorsi e pratiche intorno alle dinamiche migratorie e ai movimenti sociali globali attuali. Il confine è così interpretato come un *processo* modellato dalla storia, dal potere e dalle diversità e, come tale, un luogo ma anche strumento di indagine *inter-*culturale in grado di restituire complessità e ricchezza alle geografie, alle storie, alle culture, ai linguaggi e alle esistenze e alle pratiche delle persone e dei gruppi che lo attraversano e lo abitano. La proposta si traduce, in altri termini, nello spostare l’attenzione della ricerca pedagogica e dell’azione educativa dai gruppi sociali, dai soggetti migranti e dagli Stati intesi come identità definite e oggetti d’indagine ai luoghi e alle dinamiche socio-relazioni che si creano fra questi sui confini, facendo emergere la poliedricità dei fenomeni e le possibilità trasformative a cui possono dare vita.

In tale direzione, i *pensieri di confine* possono costituire oggi un fertile terreno su cui fondare una *Global Education* in grado di indirizzare la ricerca pedagogica e la prassi educativa verso una trasformazione sociale e intellettuale e porre nuove basi su cui costruire politiche migratorie e prassi di accoglienza condivise e plurali. Questa visione può restituire alla riflessione e all'esperienza educativa la capacità di situarsi all'interno di dinamiche *di confine*, riconoscendole nelle loro dimensioni socio-culturali, politico-economiche nonché storiche, e favorire lo sviluppo di sguardi, competenze e modalità *inter-culturali* per rispondere alle sfide globali del presente e del futuro. Apprendere ad attraversare, abitare e guardare dai confini può così incoraggiare a comprendere e a facilitare le connessioni fra le persone e i popoli, ad affrontare criticamente i conflitti *inter-culturali*, a problematizzare le identità e le storie, e a vivere insieme nelle differenze in modo più consapevole e sostenibile per tutti.

4. Conclusioni

Esaminando l'intreccio discorsivo proposto in questo contributo fra *Global Education*, decolonialità e pensieri di confine è possibile trovare una strada per problematizzare e rimappare la narrazione sulle migrazioni in una direzione di maggiore giustizia sociale.

La migrazione come fatto sociale totale, infatti, mette in luce il bisogno di acquisire lenti di lettura della realtà complesse, dinamiche e non unilaterali, capaci di problematizzare i paradigmi di pensiero tradizionali occidentali, eurocentrici e della modernità, così come le dinamiche di potere che passano anche attraverso il linguaggio e la produzione discorsiva dominante. Richiama l'esigenza di un approccio globale alla mobilità umana e ai diritti fondamentali, impegnando tutta la comunità scientifica e civile a promuovere una cittadinanza attiva e globale con una proposta politica e educativa che sappia tener conto della dimensione eco-sociale planetaria. In questa sfida, a nostro avviso, la *Global Education* può trovare forza e movimento nei *pensieri di confine* che, coltivando la disobbedienza epistemica rispetto ai luoghi e ai processi di costruzione di conoscenza occidentali tradizionali, sollecitano a promuovere la partecipazione nella vita sociale, politica e culturale di tutte le persone e di tutti i popoli, legittimando molteplici visioni e punti di vista. Dare voce e spazio ai confini, e ai dialoghi *inter-culturali* che si possono creare a partire dai confini, può diventare così una possibilità unica di re-immaginare il potenziale trasformativo di una pedagogia all'intreccio fra intercultura, diritti umani e cittadinanza (Banks, 2017) capace di creare nuove forme di convivialità multiculturale e solidarietà sociale eque, sostenibili e plurali.

Riferimenti bibliografici:

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.
- Avallone, G. (2017). Introduzione. Rompere la colonialità. Razzismo, migrazioni ed islamofobia nella prospettiva decoloniale. In R. Grosfoguel, *Rompere la colonialità. Razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale* (pp. 7-24). Milano-Udine: Mimesis.
- Banks, J.A. (ed.). (2017). *Citizenship Education and Global Migration: Implications for Theory, Research, and Teaching*. Washington D.C.: AERA Publishing.
- Barth, F. (ed.). (1969). *Ethnic Groups and Boundaries*. Londra: George Allen & Unwin.
- Boeris, C., & Gozzelino, G. (2022). Educare alla cittadinanza nella prospettiva della competenza globale. In F. Stara (ed.), *Agorà. L'educazione alla cittadinanza tra problemi e prospettive* (pp. 125-139). Cosenza: Luigi Pellegrini Editore.

- Boffi, G. (2014). *Migrazioni. Note di geoestetica*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Cambi, F. (2022). Per una cittadinanza attiva, responsabile e... planetaria. In M. Parricchi, & A. Vaccarelli (eds.), *Sentieri di umanità nel mondo* (pp. 15-19). Bergamo: Zeroseiup.
- Castles, S. (2002). Migration and Community Formation under Conditions of Globalization. *The International Migration Review*, 36(4), 1143-1168.
- Chambers, I. (2018). *Paesaggi migratori: cultura e identità nell'epoca postcoloniale*. Milano: Meltemi.
- COE. (2002). *Europe-wide Global Education Conference Global Education in Europe to 2015*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
- COE. (2019). *Global education guidelines*. North-South Centre of the Council of Europe.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale per l'educazione nel XXI secolo*. Parigi: UNESCO.
- Du Bois, W.E.B. (2008). La linea del colore. In R. Rauty (ed.), *Du Bois W.E.B., Negri per sempre. L'identità Nera tra costruzione della sociologia e "linea del colore"* (p. 69). Roma: Armando.
- Freire, P. (2000). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- GENE. (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration. A European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2050*.
- Giroux, H. (1991). Democracy and the discourse of cultural difference: towards a politics of border pedagogy. *British Journal of Sociology of Education*, 12(4), 501-519.
- hooks, b. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Matera, F. (2024, *in press*). Global Education e interculturalità. Prospettive per la cittadinanza globale e democratica. *Nuova Secondaria*.
- Matera, F., & Boeris, C. (2024, *in press*). Gender injustice and human trafficking: decolonising thinking against the "pedagogy of cruelty". *REEA: Revista Electrónica Entrevista Académica*. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.
- Mezzadra, S., & Neilson, B. (2013). *Border as Method, or, the Multiplication of Labor*. Durham-Londra: Duke University Press.
- Mignolo W.D. (1995). *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Mignolo, W.D. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Mignolo, W.D., & Tlostanova M.V. (2006). Theorizing from the Borders. Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge. *European Journal of Social Theory*, 9(2), 205-221.
- Milani, L., Gozzelino, G., & Boeris, C. (2020). *As-saggi interculturali. Una riflessione pedagogica sul Progetto "Le ricette del dialogo. Cibi e storie per l'interculturalità e l'integrazione"*. Bari: Progedit.
- OCSE. (2018). *PISA 2018 Global Competence*. Ocse.
- OCSE. (2023). *Codebook for Global Student Learning Outcomes Companion to Successfully Educating Tomorrow's Global Citizens*. Global Cities, Inc. and President and Fellows of Harvard College.
- ONU. (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*. New York: Onu.

- ONU. (2015). *Trasforming Our World: Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: Onu.
- ONU. (2016). *The New York Declaration for Refugees and Migrants*. New York: Onu.
- ONU. (2018). *Patto Globale sui rifugiati*. New York: Onu.
- ONU. (2018). *Patto mondiale per una migrazione sicura, ordinata e regolare*. New York: Onu.
- Papastergiadis, N. (2000). *The Turbulence of Migration. Globalization, Deterritorialization and Hybridity*. Cambridge: Polity Press.
- Pescarmona, I. (2024). *Il confine come metodo: migrazione, diversità ed educazione*. Paper presentato al Convegno Nazionale Siped 2024. Università degli Studi di Perugia (18-19 gennaio) - Università degli Studi di Siena (22-23 febbraio 2024).
- Portes, A., Guarnizo, L.E., & Landolt, I. (1999). The Study of Transnationalism: Pitfalls and Promise of an Emergent Research Field. *Ethnic and Racial Studies*, 22(2), 217-237.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342-386.
- Remotti, F. (2019). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Bari-Roma: Gius. Laterza & Figli.
- Repubblica Italiana. (1948). *Costituzione della Repubblica Italiana*.
- Said, E. (2000). *Out of Place: A Memoir*. London: Granta Books.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Simmel, G. (2018/1908). *Sociologia*. Milano: Meltemi.
- Stara, F. (2014). *L'interculturalità come disobbedienza culturale*. In F. Stara (ed.), *La costruzione del pensiero e delle strategie interculturali* (pp. 9-30). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tavolo di lavoro per la strategia nazionale. (2018). *Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*. Trento: Tavolo di lavoro per la strategia nazionale.
- Torres, C.A. (2009). *Globalizations and Education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- UNESCO. (2019). *Global education monitoring report. Migration, displacement and education: Building bridges not walls*. Unesco.
- Van Houtum, H. (2012). *Remapping Borders*. In H. Donnan, & T. Wilson (eds.), *A Companion to Border Studies* (pp. 405-418). Malden-Oxford: Wiley- Blackwell.