

MeTis
Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

Direttore scientifico

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento)

Daniela Dato (Università di Foggia)

Barbara De Serio (Università di Foggia)

Rosa Gallelli (Università di Bari)

Anna Grazia Lopez (Università di Foggia)

Berta Martini (Università di Urbino)

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bochicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Menato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Iliara Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (École Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchal (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej)

Speciali di MeTis

Numeri precedenti:

Mesce 2012

Mediterranean Society of Comparative Education

Convegno internazionale

“Educazione e cambiamento sociale: verso un reale sviluppo umano”

Hammamet, Tunisia, 1-3 ottobre 2012.

Disponibile online.

EDA nella contemporaneità

Gruppo di ricerca “Condizione adulta e processi formativi”

Convegno nazionale “L’educazione degli adulti nella contemporaneità.

Teorie, contesti e pratiche in Italia”

Lecce, 13-14 maggio 2015.

Disponibile online e in PDF.

a cura di
Isabella Loiodice e Simonetta Ulivieri

Per un nuovo patto di solidarietà

Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali

Seminario nazionale SIPED – Società Italiana di Pedagogia
Foggia, 31 marzo – 1 aprile 2016

Saggi di:

L. Agostinetto, G. Annacontini, M. Baldacci, I. Bolognesi,
G. Burgio, R. Caldin, N. Carlomagno, M. Catarci, R. Cima,
M. Corsi, R. Deluigi, D.C. Di Gennaro, M. Di Giacinto,
P. D'Ignazi, M. Fiorucci, M. Giusti, I. Loiodice, A.G. Lopez,
S. Lorenzini, M.T. Moscato, C. Palumbo, E. Macinai, M. Muscarà,
R. Persi, F. Pinto Minerva, A. Portera, S. Premoli, C. Roverselli,
S. Sani, D. Santarone, M. Sibilio, C. Silva, M. Tarozzi, S. Ulivieri,
A. Vaccarelli, D. Zoletto.



© 2017 Progedit
Progedit – Progetti editoriali srl
Via De Cesare 15 – 70122 Bari
www.progedit.com
e-mail: info@progedit.com
Tel. 0805230627
Fax 0805237648

Volume finanziato nell'ambito del P.A.R.
dell'Università di Foggia
Dipartimento di Studi Umanistici.
Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione

ISSN “MeTis” 2240-9580
Pubblicazione periodica

ISBN 978-88-6194-337-7

Proprietà letteraria
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari

Finito di stampare nel marzo 2017
presso Creative Artworks Group srl
Reggio Calabria – IT
per conto della
Progedit – Progetti editoriali srl

INDICE

Introduzione <i>di Isabella Loiodice e Simonetta Ulivieri</i>	1
Dalla differenza come valore e diritto, alla relazione di “cura” e accoglienza dell’altro da sé <i>di Simonetta Ulivieri</i>	9
Percorsi identitari e dialoghi interculturali <i>di Isabella Loiodice</i>	18
Riconoscimento e redistribuzione. A partire dal Mediterraneo <i>di Franca Pinto Minerva</i>	31
Pedagogia generale e pedagogia interculturale: epistemologie, intersezioni e prospettive <i>di Michele Corsi</i>	40
Globalizzazione e pedagogia interculturale. Dal conflitto alla mediazione <i>di Agostino Portera</i>	52
Educazione religiosa e società multiculturali <i>di Maria Teresa Moscato</i>	60
Intercultura e società: lavoro, dialogo e mediazione interculturale <i>di Massimiliano Fiorucci</i>	70
La formazione docente per promuovere la costruzione di percorsi identitari attraverso una didattica inclusiva: suggestioni da uno studio sulle epistemologie personali <i>di Carmen Palumbo, Nadia Carlomagno, Diana Carmela Di Gennaro, Maurizio Sibilio</i>	81

L'intercultura oltre il velo. Una ricerca piccola per un cambiamento concreto <i>di Luca Agostinetti</i>	90
Ripensare l'epistemologia interculturale <i>di Giuseppe Annacontini</i>	103
<i>Exotic is Erotic</i> . Razzializzazione e sessualizzazione dell'alterità <i>di Giuseppe Burgio</i>	113
Intercultura critica per una pedagogia dell'incontro <i>di Rosanna Cima</i>	124
Tra ricerca e memoria: genitorialità migranti e modelli educativi <i>di Maura Di Giacinto</i>	131
La pedagogia interculturale tra ricerca teorica ed empirica <i>di Paola D'Ignazi</i>	143
Educazione Interculturale per la Pluralità nell'Identità. Il colore della pelle è parte dell'identità <i>di Stefania Lorenzini</i>	152
Il meccanismo metaforico del linguaggio nella comunicazione interculturale <i>di Emiliano Macinai</i>	164
“Dare voce” alle scuole: un Osservatorio per l'inclusione in Sicilia <i>di Marinella Muscarà</i>	171
La pedagogia militante di Fatema Mernissi: impegno civico e dialogo tra i sessi <i>di Carla Roverselli</i>	179
Il “dialogo interculturale” come fondamento di una nuova pedagogia della cittadinanza <i>di Serena Sani</i>	188

“Lontano lontano si fanno la guerra” <i>di Donatello Santarone</i>	194
Le rappresentazioni sociali sull’immigrazione in un campione di futuri insegnanti, assistenti sociali ed educatori: sfide interculturali e decostruzione pedagogica <i>di Alessandro Vaccarelli</i>	203
Politica e scuola d’infanzia. Note a margine del tema “Infanzie d’altrove. Educazione e accoglienza nei servizi educativi” <i>di Massimo Baldacci</i>	216
Educare alla cittadinanza globale, fra crisi del multiculturalismo e nuovi bisogni di equità <i>di Massimiliano Tarozzi</i>	221
Il ruolo dell’educazione interculturale per l’eguaglianza delle opportunità <i>di Marco Catarci</i>	231
Le competenze relazionali nella scuola interculturale <i>di Clara Silva</i>	239
Contesti scolastici multiculturali. Ricerche e prospettive pedagogiche <i>di Ivana Bolognesi</i>	248
Adolescenti, scuola secondaria ed educazione interculturale <i>di Mariangela Giusti</i>	256
La ricerca di identità nei processi inclusivi e di migrazione <i>di Roberta Caldin</i>	265
Il mondo alla finestra. Apprendere e insegnare a fare i conti con la dimensione globale <i>di Silvio Premoli</i>	279

Sentieri pedagogici e spazi accoglienti. Minori di origine straniera e intrecci educativi nel territorio <i>di Rosita Deluigi</i>	290
Donne migranti tra discriminazione e integrazione <i>di Rosella Persi</i>	298
Intersezioni tra genere ed etnia. Le migrazioni femminili per una riconcettualizzazione della cura <i>di Anna Grazia Lopez</i>	307
Promuovere percorsi educativi interculturali a partire dalle comunità di gioco <i>di Davide Zoletto</i>	317

INTERCULTURA CRITICA
PER UNA PEDAGOGIA DELL'INCONTRO
di Rosanna Cima

1. *Introduzione: la questione dell'incontro*

Il termine “incontro” affascina in quanto porta a immaginare un luogo e delle condizioni in cui avvengono relazioni impreviste. Se poi lo affianchiamo alla dimensione dell’alterità è arduo tentare di darvi una sistematizzazione. Una tale difficoltà analitica non arresta, al contrario alimenta, gli studi interculturali (Fiorucci, 2011; Portera, 2013; Santerini, 2014; Tarozzi, 2015; Zoletto, 2012) e permette, da un lato, di far emergere prospettive “integrazioneiste” operanti proprio all’interno dei sistemi istituzionali di normalizzazione dei soggetti, dall’altro, di osare accostamenti disciplinari eccentrici.

La questione dell’incontro ritorna a interrogare la pedagogia con gradi di complessità mobili a seconda che riguardi avvenimenti globali o situazioni quotidiane. È su quest’ultime che il contributo si concentra presentando una parte delle riflessioni tratte da due ricerche svolte, negli ultimi sette anni, sui dispositivi di accompagnamento educativo e psicosociale dei migranti nel Nord-Est italiano¹. Le narrazioni più ricorrenti, e poste come punti di criticità dagli operatori, riguardano genitori migran-

¹ Le ricerche si sono svolte nei comuni della Bassa bresciana Orientale e nel Comune di Verona attraverso fondi regionali ed europei. Hanno partecipato professionisti dei seguenti servizi: Istituti Comprensivi, Servizi Sociali di Base, Centri di Aggregazione Giovanile, Consultori, Centri di Salute Mentale, Servizi per le Dipendenze, Ufficio di esecuzione penale esterna, cooperative del privato sociale. Il gruppo di ricerca a Verona è formato da Maria Livia Alga e da Eleonora Silvia Pittoni. In questi anni sono stati coinvolti 140 professionisti che hanno seguito il programma di ricerca per sei anni (a Brescia) e per cinque (a Verona). Una parte della ricerca è stata pubblicata in: Cima, 2014; Cima R., Alga, M.L., & Pittoni, E. S. (2012). *Le equilibriste; Quaderno*, 2013, *Tracce*, 2014, stampato in proprio dal Comune di Verona con finanziamento del Ministero degli Interni e dell’Unione Europea.

ti inseriti nelle procedure di tutela dei minori per “inadempienze parentali” e situazioni di donne vittime di tratta, madri prostitute, con il successivo allontanamento dei figli. Nell’analisi dei discorsi dei professionisti gli immaginari e le modalità di lettura del disagio e dei comportamenti degli utenti hanno evidenziato la presenza di atteggiamenti etnocentrici a fronte di un investimento emotivo molto alto (Cima & Alga, 2016).

Laddove i racconti presentano segni caratteristici dell’intervento sovraumano, come ad esempio i rituali di possessione, i professionisti si trovano di fronte ai “paradossi che sfidano i comuni modelli interpretativi” (Beneduce & Taliani, 2006), ciononostante il ricorso ai protocolli e alle normative istituzionali risulta essere sempre più frequente. Quasi per arginare tali paradossi si reperiscono informazioni non solo tramite i racconti delle donne o delle mediatrici ma attraverso dispositivi di osservazione delle madri e dei figli che però non aiutano i professionisti a premunirsi dalla tentazione di definire *a priori* gli utenti. Ancora prima che vi sia l’incontro effettivo con l’altro, il servizio già ha delle supposizioni e predispone di conseguenza diagnosi sociali e mediche. Si scivola così nella ripetitività della storia come se fosse una *storia unica*.

Infine solamente alcune modalità di lettura del disagio escono dai canoni prestabiliti dai protocolli e le operatrici individuano nelle madri e nelle loro reti di prossimità dei punti di forza e delle risorse. Non si soffermano solo sulla “vulnerabilità dell’utenza” ma optano per un accompagnamento *eccentrico* in quanto agiscono delle deviazioni dai protocolli pur rimanendo all’interno delle normative istituzionali. Il prezzo pagato da queste operatrici, nonostante le documentate riuscite e il minor costo economico ed emotivo, è la solitudine dovuta a una scarsa condivisione dei colleghi con cui “seguono il caso”. Aderire ai protocolli istituzionali non lascia l’apertura necessaria a porsi domande e a innescare dubbi sul modo di osservare professionale, istituzionale e personale.

2. *La vita è come un uovo: la responsabilità politica della pedagogia interculturale*

Le situazioni presentate nella ricerca come vulnerabili mostrano una dinamica in comune: i luoghi (servizi sociali, la tutela dei minori, la psichiatria) “ereditano” lo stigma delle persone, ma le stesse persone sono stigmatizzate per la relazione che si instaura con i luoghi (Mohan, 2002).

Più l'altro è differente, più lo scarto tra le storie vissute-raccontate e quelle ascoltate-osservate è maggiore e meno è possibile differenziare le narrazioni. Anche questo contribuisce a recepire “sempre la stessa storia”.

“La vita è come un uovo, quando si rompe, non puoi più farci niente”. Sono le parole di Sandra Faith Erabhor, mediatrice, quando evoca gli itinerari, tra la strada e le istituzioni, di molte donne, venute come lei dalla Nigeria². I segni di tali fragilità possono essere fatali, per le utenti e per gli operatori, nelle varie modalità di separazione e sofferenza per le prime, di sensazioni di fallimento e di solitudine per i secondi.

È questa una dinamica violenta che evolve almeno in due articolate fasi. Quella *attiva* accresce una curiosità esotica sulle “differenze culturali” dell'altro. La fase *separativa* si esprime nell'attaccamento alle burocrazie, ai sistemi intricati che autorizzano la “responsabilità di Nessuno” o, per meglio dire con Hannah Arendt, “il dominio di Nessuno” (1971, p. 49). Quando l'osservazione si lega alle istruzioni protocollari e organizzative, l'obiettivo è funzionale ai mezzi e ai fini, lo sguardo risponde a un solo modello eurocentrico pensato come valore universale. In questo modo si matura uno scarto tra il desiderio dei professionisti a “dare aiuto e sostegno” e il linguaggio convenzionale che spinge alla logica della separazione.

È in questi scarti che si colloca il pensiero di una pedagogia interculturale critica che pone domande “radicali”. È possibile reinterrogare le categorie con cui osserviamo e da cui dichiariamo “questa è una buona o cattiva madre”? Prima ancora di migliorare i dispositivi di cura, che evidentemente presentano forti limiti, è d'aiuto “frammentare” tali categorie per capire da quale punto di vista incontriamo l'altra, l'altro? È mai possibile che anche lo sguardo dell'altra possa dirsi e dire?

Riflettere su questi punti nevralgici del lavoro educativo e di cura significa domandarsi *come può avvenire altrimenti quell'incontro?* In gioco vi sono sofferenze individuali e ingiustizie collettive, dinamiche di potere materiali, immateriali e simboliche (Basaglia, 2005). La responsabilità politica della pedagogia chiede di nominare le forme di violenza e al contempo di operare un lavoro sul piano simbolico, “sul piano della *parola*”, che è il modo

² Faith Erabhor è mediatrice culturale, scrittrice e collabora alle ricerche del laboratorio Connessioni decoloniali. Pratiche che ricreano convivenza, Università di Verona.

in cui la realtà si dà, o non si dà, ragione di essere (Lonzi, 1987, p. 84). Riconoscere la parola-satura è un passaggio teorico e pratico che offre spazio alla *parola-situata* dell'esperienza, costruita insieme a più lingue. Necessaria parola per (ri)nominare di che cosa sono portatrici le storie (e le violenze) collettive. Dirle ripara dal maggiore pericolo di assuefazione alla violenza (Pinto Minerva, 2013).

Un secondo piano per interrogare le dinamiche della relazione con i migranti è offerto dal pensiero decoloniale latino-americano e africano, che evidenziano *la presenza di una "colonialità"* (Quijano, 2000; Walsh, 2014) come continuità del colonialismo intessuto nel vecchio continente europeo. Tale colonialità, a livello macro, riguarda le produzioni scientifiche impermeabili allo scambio con saperi altri (Thong'o, 2000) e il mantenimento di una dinamica di predominio (Traoré, 2002). Non lasciarsi descrivere, in quanto operatori, dai linguaggi convenzionali e non delineare gli utenti con parole performative va di pari passo. È questo l'invito da cogliere per poter essere testimoni di esperienze e *fare incontro*.

3. *Chi osserva chi?*

Considerare le conquiste delle Americhe, come Todorov (2005) indica, l'inizio di uno "sguardo europeo" sull'altro "*absolutus*" offre inediti punti di vista che non possiamo collocare solo in un là lontano nel tempo e nello spazio (Kilani, 1997).

Accostare le narrazioni dei professionisti a questi studi offre una griglia interpretativa dei modelli di osservazione e svela la continuità di uno sguardo coloniale. Sguardo fabbricato fortemente, benché impercettibilmente, dalle politiche di mercato, dalle geografie di conquista. Le eredità di quello sguardo permettono di individuare quattro modelli di relazione con "l'altro" (Cima, 2009).

Seguendo l'attrazione dell'affascinante, di ciò che sbalordisce perché mai visto o sentito, quando siamo di fronte a qualcuno che percepiamo come diverso, si accentua il lato della curiosità. Quando è fine a se stessa è catturata dall'esotico. Si cristallizza l'idea di una "cultura" ferma e non si costruisce lo spazio di mediazione necessario poiché si viene catturati dalla certezza di "comprendere l'altro", di *avere il sapere sull'altro*.

Per opposizione si costruisce un *trattamento di uguaglianza* ritenuto il miglior mezzo per arginare, forse, la pesantezza emotiva della “troppa diversità”. È vero infatti che porre l’altro sulla dimensione giuridica dell’“uguale” offre una rassicurazione. Si procede quindi, in virtù di un senso di uguaglianza, come con chiunque. Un “indistinguibile chiunque” che si declina poi come sostantivo-aggettivo praticabile solo per gli altri che, infine, sono “non come noi” (Stanger, 2003, p. 11).

Un terzo modello è costruito sulla mancanza. *L’altro è mancante di*. Le differenze che si osservano si distribuiscono su questo registro che spesso diviene eccesso di accudimento o distacco tra operatori e famiglie. Se l’altro è mancante posso giungere a un perché di questa mancanza, ma la spiegazione sarà sempre vincolata al termine che l’ha generata: di meno.

Un quarto modello è riferito alla *somiglianza*. Osservare le somiglianze pone al sicuro, poiché riconfermiamo una parte di noi, ci “ri-conosciamo”. È un modo che, in generale, gli esseri umani mettono in atto quando si relazionano con il nuovo, con ciò che non conoscono ancora. Questo modello apre discorsi più intimi che riguardano le tradizioni e le singole vite, tuttavia presenta una incomunicabilità di fondo, in esso s’insinuano le contrapposizioni verità/falsità, sapere/credenza, giusto/sbagliato. La somiglianza è spesso collocata nelle precedenti generazioni, si struttura *un allora* che rimarca l’arretratezza dell’altro. Il modello della somiglianza porta a uscire dal presente e dalla sincronia delle relazioni.

4. Conclusioni: intercultura critica per una pedagogia dell’incontro

Riconoscere questi modelli nell’interazione con l’altro, per quanto sia un’immagine poco rassicurante, è un primo movimento necessario nella direzione di *decolonizzare lo sguardo* e ripensare le categorie e le parole con cui si codificano le vulnerabilità dei migranti ma anche dei professionisti. Questo è, altresì, un passo che impegna il pensiero interculturale critico nell’opera di offrire strumenti teorici e politici per cambiare quella *storia unica* e contribuire a rinnovare quei sistemi e procedure presenti nelle istituzioni, una volta afferrato il loro potenziale distruttivo.

Normalmente nei servizi non si parla di violenza istituzionale perché apparentemente sembra non avere autori, ma nessuno di questi atti è all’insaputa di qualcuno. Tutti, o parte dei professionisti, ne sono al corrente, ma “l’angoscia diffusa” (Tomkiewicz, 1999) che li cattura genera

una ulteriore violenza istituzionale che si traduce in comportamenti ripetitivi. Rendere dicibili i modelli ereditati dal colonialismo e gli “intollerabili” del presente aiuta a riconfigurare lo sguardo e guadagnare un punto di vista “multi-situato” (Clifford, 1998) in cui la parola proviene da più luoghi/lingue e la sua forza è usata e distribuita con equità. Aiuta a dire gli “irrinunciabili” secondo cui è possibile mettere a tema le forze di pensiero e di pratiche utili all'incontro.

Non si può rinunciare al fatto che la pedagogia interculturale si confronta con una compresenza di culturalità sempre in divenire: vi è un *inter-culturale*, rappresentato da tutte le culture portatrici al proprio interno di una relazione costitutiva e trasformativa nello stesso tempo; un *pluri* che sottolinea le presenze differenti all'interno di una stessa “cultura”; un *multi*, testimone dell'esistenza di altro nel mondo. La tensione pedagogica è di mantenere in presenza l'aspetto del *plurale*, dei *molti altri* e del *tra i mondi* come elemento che caratterizza ogni individuo e le sue comunità di appartenenza. Il dialogo tra pedagogie che provengono da altre geografie è sempre più necessario, così come costruire uno *sguardo dislocato* per ripensare le formazioni dei professionisti e i dispositivi educativi e di cura dei migranti.

Bibliografia

- Arendt, H. (1971). *Sulla violenza*. Milano: Mondadori.
- Basaglia, F. (2005). *L'utopia della realtà*. Torino: Einaudi.
- Beneduce, R., & Taliani, S. (2006). Embodied Powers, Deconstructed Bodies. Spirit Possession, Sickness and the Search for Wealth of Nigerian Immigrant Women. *Anthropos Institute*, Bd. 101, H. 2, 429-449.
- Cima, R. (2009). *Incontri possibili. Mediazione culturale per una pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- Cima, R., & Alga, M.L. (2016). Prostituées, mères: un travail «au noir». In *Travail et maternité dans l'aire méditerranéenne: Réfléchir pour mieux agir* (pp. 105-136). Paris: l'Harmattan.
- Clifford, J., & Marcus, G.E. (1998). *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*. Roma: Meltemi.
- Fanon, F. (2007). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi.
- Fiorucci, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Milano: Armando.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.

- Kilani, M. (1997). *L'invenzione dell'altro. Saggi sul discorso antropologico*. Bari: Dedalo.
- Lonzi, C. (1987). *Non credere di avere dei diritti*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Mohan, J. (2002). Geographies of Welfare and Social Exclusion: Dimensions, Consequences and Methods. *Progress in Human Geography*, 1, 65-75.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In E. Lander (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas* (pp. 122-151). Buenos Aires: CLACSO.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva, F. (2013). Corpi feriti. La violenza sulle donne. In A. Cagnolati, F. Pinto Minerva & S. Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi* (pp. 9-26). Pisa: ETS.
- Santerini, M. (2014). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.
- Sironi, F. (2010). *Violenze collettive. Saggio di psicologia geopolitica clinica*. Milano: Feltrinelli.
- Spivak, G.C. (2004). *Critica della ragione postcoloniale. Verso una storia del presente in dissolvenza*. Roma: Meltemi.
- Stengers, I. (2003). Introduzione. In T. Nathan, *Non siamo soli al mondo* (pp. 5-16). Torino: Bollati Boringhieri.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Thiong'o, W. N. (2000). *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*. Roma: Meltemi.
- Todorov, T. (2005). *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*. Torino: Einaudi.
- Tomkiewicz, S. (1999). *L'Adolescence Volée*. Paris: Édition Calman Levy.
- Traoré, A. (2002). *L'immaginario violato*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales, caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados*, 1, 17-32.
- Zoletto, D. (2012). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: ETS.