

Contesti educativi non formali e pratiche culturali tecnologicamente mediate. Linee di ricerca pedagogica interculturale

Davide Zoletto

Abstract

The aim of the paper is to offer introductory theoretical remarks for educational researchers dealing with technology-mediated practices and non-formal education in diverse environments. The paper begins with an outline of the way in which non-formal educational contexts affect the everyday experience of migrant and postmigrant children and youth. I then turn to recent scholarship suggesting that not-formal educational contexts have to be seen as complex articulations of global technology-mediated cultural flows and locally situated technology-mediated practices, trying to briefly suggest some research perspectives in the field of intercultural education.

Obiettivo di questo contributo è quello di tratteggiare alcuni spunti di riflessione in vista di possibili linee di ricerca pedagogica che paiono poter emergere, in una prospettiva a carattere interculturale, in relazione alla presenza di pratiche culturali tecnologicamente mediate entro contesti educativi extrascolastici come quelli contemporanei, segnati da un'eterogeneità crescente e che difficilmente sembra poter essere ricondotta a chiavi di lettura a carattere esclusivamente culturalista. In particolare, verrà dapprima brevemente richiamato il ruolo importante e ambivalente che i contesti eterogenei extrascolastici svolgono oggi nei percorsi di formazione dei figli e delle figlie dei migranti. Successivamente verrà richiamato come – nell'ambito della ricerca educativa internazionale che si focalizza sui contesti extrascolastici eterogenei – emerga oggi la consapevolezza che tali contesti possono essere compresi come spazi entro i quali flussi culturali transnazionali vengono quotidianamente rinegoziati a partire da percorsi biografici sempre situati. In questa prospettiva verranno infine evidenziate alcune possibili valenze educative interculturali delle pratiche culturali tecnologicamente mediate nella costruzione di percorsi educativi che possano promuovere forme di interazione e co-appartenenza comuni a tutti coloro che si formano entro determinati contesti extrascolastici, siano essi giovani figli di genitori italiani o figli di genitori migranti.

I percorsi extrascolastici dei figli e delle figlie dei migranti

La ricerca pedagogica ed educativa in contesti eterogenei ad alta presenza migratoria trova oggi un focus importante, accanto alla sempre necessaria attenzione per i contesti formali, anche in un interesse mirato per il ruolo svolto dai contesti educativi non formali. Tale prospettiva di ricerca, da tempo presente a livello internazionale (cfr. per esempio Heath, 1996; Fine, Weis *et al.*, 2000; Dimitriadis, 2008) appare oggi consolidata anche nel dibattito pedagogico interculturale italiano (Gobbo, 2008; Giusti, 2008; Santerini, 2009; Favaro 2009; De Meo, Fiorucci, 2011; De Luigi, 2012). L'obiettivo, in questa linea di ricerca, è duplice: da un lato si tratta di provare a “descrivere” ed “interpretare” nel modo

più accurato e rigoroso possibile le caratteristiche salienti di tali contesti non formali; dall'altro lato, si tratta – sulla base di quanto si è potuto comprendere empiricamente, e a partire da un'esplicita attenzione pedagogica – di “tentare di orientare intenzionalmente” tali contesti e i processi educativi che vi si sviluppano (Mantovani, 2003: 110), anche in una prospettiva di continuità educativa con la scuola.

In particolare, nell'ambito del più recente dibattito italiano, una prospettiva di ricerca pedagogico-educativa rivolta ai contesti educativi non formali viene a incrociare sempre più spesso le ricerche sui percorsi di formazione personale, scolastica ed extrascolastica dei ragazzi e delle ragazze figli di genitori migranti, le cosiddette “seconde generazioni” (Queirolo Palmas, 2006; Valtolina, Marazzi, 2006; Della Zuanna, Farina, Strozza 2009). Queste ricerche, a carattere spesso sociologico, antropologico o demografico, restituiscono alla ricerca più propriamente pedagogica un quadro dei vissuti di questi giovani che mostra a un tempo punti di forza e criticità.

Da un lato, infatti, l'esperienza di questi giovani sembra poter costituire un vero e proprio “ponte” tra culture e generazioni (Queirolo Palmas, Torre, 2005; Santerini, 2009; Granata, 2011). Dall'altro lato, tuttavia, questi stessi ragazzi e ragazze paiono frequentemente incorrere – soprattutto nel contesto extrascolastico – in forme di ri-etnicizzazione che (unite a percorsi scolastici spesso difficoltosi) li espongono da ultimo al rischio di traiettorie di “integrazione verso il basso” che possono a volte preludere a fenomeni di crescente auto-ghettizzazione (cfr. lo stesso Queirolo Palmas, Torre, 2005, ma anche Ambrosini, 2006).

In una prospettiva consapevolmente pedagogica, appare particolarmente importante sottrarsi – dinnanzi a una situazione così ambivalente – al rischio di dare una lettura dell'esperienza di questi giovani in chiave solamente culturalista, ovvero riconducendo i punti di forza e debolezza di questi ragazzi e ragazze soprattutto alla loro presunta appartenenza a culture “altre” (Zoletto 2012a: 19-26). In realtà, come hanno mostrato da tempo anche le ricerche a carattere psicologico-culturale (Rogoff 2003), le persone in formazione non “appartengono a questa a quella cultura”, ma piuttosto “partecipano a comunità dinamiche” (ibidem: 34-58) che possono fra l'altro – specialmente in un mondo come quello contemporaneo caratterizzato da una pluralità di flussi – essere anche più d'una contemporaneamente (ibidem: 337 e sgg.).

Quali confini per i contesti educativi non formali?

È in questa prospettiva pedagogica che oggi appare importante sviluppare percorsi di ricerca e di intervento che cerchino di comprendere e valorizzare ciò che, nell'esperienza quotidiana di tutte le persone in formazione, sembra poter essere comune tanto a chi è nato da genitori italiani, quanto a coloro che hanno sperimentato direttamente o indirettamente la migrazione. È anche in questa direzione che – come si già avuto moto di richiamare più approfonditamente in altra sede (Zoletto 2012b: 79-80) – la ricerca internazionale sui contesti educativi extrascolastici eterogenei sottolinea l'importanza di costruire percorsi orientati che siano capaci di superare le distinzioni legate alla classe sociale o alle differenze “culturali” o “etniche” (Weis, Fine, 2001: 498-499), e indica altresì, fra i passi auspicabili per muovere in questa direzione, quello di non fermarsi a una concezione dei contesti educativi come rigidamente delimitati da “confini marcati in modo ben definito” (Dimitriadis, 2008: 82).

Su questo specifico problema – ovvero quello della difficile delimitazione dei contesti educativi contemporanei, e con un focus mirato sul caso dei contesti extrascolastici, nello specifico sugli spazi urbani – si soffermano Ruud van der Veen e Danny Wildemeersch (2012) nell'introduzione a un recente fascicolo monografico della rivista *International Journal of Lifelong Education* emblematicamente intitolato “Learning to live together in diverse cities: educational and socio-geographical perspectives” che raccoglie alcuni dei risultati di ricerca di un network internazionale su “Plurality and diversity in urban contexts” attivo a partire dal 2009 presso l'Università Cattolica di Lovanio e finanziato dalla Research Foundation Flanders (FWO).

Il tema generale toccato dai due autori (che è anche il tema del fascicolo nel suo complesso) è quello delle sfide che la sempre crescente diversità che caratterizza le città contemporanee pone alla ricerca pedagogica in contesti non formali e informali. Ed è fra queste sfide che i due autori citano anche il problema dei sempre più porosi confini che delimitano i contesti educativi non formali.

Van der Veen e Wildemeersch (2012: 8) evidenziano a questo proposito come l'attenzione pedagogica per “la città in quanto spazio educativo aperto di socializzazione e costruzione identitaria” (ibidem) debba oggi fare i conti con forme di socializzazione ed apprendimento inedite che sembrano richiedere una qualche ricalibrazione di concezioni dei processi di socializzazione e formazione incentrate (il riferimento degli autori è qui alla teoria socio-ecologica di Urie Bronfenbrenner) sul graduale passaggio degli individui dai microcontesti della famiglia e dei pari ai contesti meso- e macro- della scuola, del vicinato, del lavoro e della politica (van der Veen, Wildemeersch 2012: 8). In particolare, van der Veen e Wildemeersch osservano come “molti giovani crescano oggi in contesti spaziali molto diversi, anche per effetto della globalizzazione della comunicazione, che permette al vicino e al lontano di mescolarsi fra loro” (ibidem).

I due autori portano come esempio le innovazioni nelle tecnologie della comunicazione e nei mezzi di trasporto che fanno sì che – anche nell'esperienza della migrazione – le persone possano ad esempio al giorno d'oggi continuare ad avere contatti più o meno frequenti con famiglie ed amici nei paesi di provenienza. Ma van der Veen e Wildemeersch citano anche le trasformazioni che avvengono entro lo spazio urbano, dove ancora una volta – anche se su una scala geografica più ridotta – le innovazioni nei mezzi di trasporto e di comunicazione permettono alla persone di essere meno dipendenti dalle relazioni di vicinato e di quartiere (ibidem: 9).

Alla luce di queste trasformazioni, osservano van der Veen e Wildemeersch, la nostra esperienza dello spazio appare sempre “meno definita dall'esperienza di ciò che è immediatamente ‘qui’ e ‘ora’” e “le innovazioni tecnologiche rendono possibile essere simultaneamente connessi con ‘qui’ e ‘ora’ molteplici e non necessariamente presenti” (ibidem). In questo senso, suggeriscono i due autori, “la virtualizzazione della realtà modifica radicalmente sia la nostra esperienza geografica, sia la nostra esperienza educativa” (ibidem).

Valenza interculturale delle pratiche tecnologicamente mediate

Queste prospettive di ricerca sulle caratteristiche inedite assunte oggi dai confini dei contesti educativi eterogenei non formali sembrano porsi in continuità (per poi procedere a un necessario rilancio in prospettiva pedagogica) con quanto emerge – a proposito del

rapporto fra luoghi, media e flussi transnazionali – dai più recenti studi etnografici sui media. Come infatti ricordano, ad esempio, Larry Strelitz e Priscilla Boshoff (2008: 239) “i luoghi non dovrebbero più essere concepiti come aree circoscritte internamente omogenee”, ma piuttosto (e qui il riferimento è alle ricerche della ben nota geografa Doreen Massey) “come ‘spazi di interazione’ nei quali le identità locali vengono costruite a partire da risorse materiali e simboliche che possono non essere locali nella loro origine, ma che dovrebbero comunque essere considerate ‘autentiche’” (Strelitz, Boshoff, 2008: 239). In questo senso, sottolineano i due autori, per quanto “i media globali non siano [sempre] necessariamente affascinanti per tutte le diverse tipologie di pubblico a livello locale” e per quanto “essi non costituiscano [certo] l'unica tipologia di media consumato dai vari tipi di pubblico a livello locale” (ibidem: 241), i media globali offrono senz'altro un repertorio di rappresentazioni che appare molto presente in particolare nella vita delle generazioni più giovani.

Si tratta di un repertorio di rappresentazioni legate a quella che potrebbe essere definita la *popular culture* contemporanea. Sono quelli che Arjun Appadurai (1996) definisce “*mediascape* transnazionali”: immagini, musiche, filmati, cartoon, pratiche ludico-sportive ecc. che circolano oggi a livello planetario in forme sempre più spesso tecnologicamente mediate, attraverso personal computer, internet, videocamere, telefonini, televisione, videogiochi e altre piattaforme sempre più multimediali. Tali rappresentazioni diventano spesso i repertori ai quali le giovani generazioni attingono quotidianamente nei loro percorsi di formazione personale, in particolare per quanto attiene i processi di formazione e rappresentazione delle identità personale, sociale e culturale. In questo senso, osservano Strelitz e Boshoff, tali repertori non cessano di interagire a livello locale con le esperienze vissute quotidianamente (e quotidianamente rappresentate) dalle persone in formazione entro la famiglia, nei gruppi di pari o nei diversi contesti educativi (ibidem: 240). Non a caso, questi due autori si spingono fino a suggerire – quasi a sintetizzare queste prospettive di ricerca etnografica sui media – come in questo senso tutte “le nostre biografie” possano essere almeno in parte considerate oggi come “intertestuali” (ibidem: 240).

Entro contesti come quelli appena tratteggiati, un'attenzione di carattere pedagogico sembra dunque chiamata oggi – accanto e insieme ad altre direzioni di intervento – al compito difficile ma probabilmente ineludibile di re-orientare queste pratiche culturali tecnologicamente mediate che sono oggi così quotidianamente presenti nella vita delle persone in formazione. E di valorizzarle anche a partire dall'intreccio continuo fra globale e locale che esse rendono possibile, dalla loro dimensione appunto transnazionale o translocale. Non solo perché – come si appena visto – le pratiche culturali tecnologicamente mediate concorrono a collegare i contesti educativi locali con i flussi transnazionali contemporanei. Ma anche perché tali pratiche possono aiutare ricercatori ed educatori ad agganciare i percorsi educativi interculturali ai vissuti delle persone in formazione evitando i già evidenziati rischi di un approccio culturalista.

In questo senso un approccio pedagogico interculturale attento alle pratiche culturali tecnologicamente mediate si riallaccia esplicitamente alla tradizione degli studi culturali in contesti educativi (Willis, 1977; Grossberg, 1994) e in particolare alle loro declinazioni più recenti che si soffermano in particolare sulla componente tecnologicamente mediata della *popular culture* contemporanea (Buckingham, Sefton-

Green 1994; Dolby, Dimitriadis 2004; Gatzambide-Fernández, Harding, Sordé-Martí 2004; per una rassegna cfr. anche Zoletto 2011: 133-151 e 2012c).

Nella originaria prospettiva degli studi culturali – maturata dappprincipio entro i contesti dell'*adult education* britannica degli anni Cinquanta – gli educatori erano invitati a partire, nella costruzione dei loro percorsi educativi, non solo dai curricula “classici” degli *English Studies*, ma nello stesso tempo anche dalle “culture” quotidiane dei loro allievi, intese, secondo la celebre formula proposta da Raymond Williams, come il loro “intero sistema di vita” (Williams, 1958: 21; si veda, per un tentativo di ricostruzione dei rapporti fra studi culturali e ricerca pedagogica, Zoletto 2011: 19-36).

Possibili prospettive di ricerca

In contesti educativi come quelli contemporanei, segnati – come si è già ricordato – dalla presenza importante dei media globali, una prospettiva pedagogica ispirata alla proposta di Williams invita dunque ricercatori ed educatori attivi nel contesto della ricerca pedagogica interculturale a non focalizzarsi solo su una concezione astratta delle “culture” alle quali appartenerebbero le persone in formazione, ma – per l'appunto – a investire in modo pedagogicamente consapevole sull’“intero sistema di vita” quotidiano tanto dei figli di genitori migranti quanto dei figli di genitori italiani: un “intero sistema di vita” che appare oggi quotidianamente attraversato – “mediato” appunto – dalle tecnologie elettroniche (Ito, 2009).

Certo, proprio questa rilevante presenza delle tecnologie impone rinnovate e sempre vigili attenzioni per i rischi che esse possono comportare nel percorso di socializzazione e formazione di bambini e ragazzi (per una prima introduzione cfr. Rivoltella 2009; per approfondimenti si vedano, fra gli altri, Buckingham, Willet 2006; Rivoltella 2006; Ferri, Mantovani 2008).

E, tuttavia, in una prospettiva squisitamente interculturale, la presenza di queste pratiche tecnologicamente mediate prospetta linee di ricerca dense di possibili motivi di interesse. Da un lato, e soprattutto per quanto riguarda la specifica esperienza dei figli dei migranti, sembra prefigurare forme di identificazione e amicizia che si aprono a una dimensione quotidianamente transnazionale (Pazzagli, Tarabusi, 2009: 152 sgg.). Dall'altro – soprattutto in quanto modalità condivisa di socializzazione fra migranti, postmigranti e autoctoni (Zinant 2012a e 2012b) – queste pratiche paiono costituire un'occasione pedagogica preziosa per promuovere forme orientate di interazione fra persone e gruppi con percorsi biografici, famigliari e formativi anche molto diversi fra loro. Non a caso, già nel 1994, in un volume divenuto poi un riferimento obbligato nell'ambito degli studi culturali in ambito educativo, David Buckingham e Julian Sefton-Green – contro ogni tentazione deterministica che volesse ricondurre l'esperienza personale di avvicinamento a un testo a specifiche determinanti di carattere “etnico” o “culturale” – ricordavano come fosse anche “leggendo, e condividendo ciò che leggono” che “i lettori [...] definiscono se stessi” (Buckingham, Sefton-Green, 1994: 31). Ed era anche a partire da questa consapevolezza che Buckingham e Sefton-Green proponevano in quel libro di partire dalla *popular culture* tecnologicamente mediata per valorizzarne le potenzialità espressive e socializzanti in una prospettiva di continuità tra contesti formali, non formali e modalità informali di apprendimento.

È in questa stessa direzione che a livello internazionale si sono sviluppati negli ultimi anni ricerche e interventi che si sono venuti focalizzando sempre più specificatamente su queste potenzialità interculturali in ambito non formale e informale, sebbene senza mai trascurare una prospettiva di continuità scuola-extrascuola (si veda per esempio de Block, Rydin 2006, de Block, Buckingham 2007).

Anche nel contesto italiano queste potenzialità interculturali delle pratiche quotidiane tecnologicamente mediate sembrano oggi al centro di una sempre maggior attenzione da parte di ricercatori ed operatori: sia in quei progetti che cercano di rispondere nel modo più efficace possibile ai bisogni specifici di bambini e giovani neo-arrivati in Italia, sia nell'ambito di quei percorsi che si rivolgono principalmente all'esperienza extrascolastica di bambini e giovani di seconda generazione o comunque già da tempo presenti nel nostro Paese, nel tentativo di promuovere l'interazione fra la componente migrante, postmigrante e non migrante della popolazione.

Tra le diverse esperienze che si stanno sviluppando anche nel nostro Paese, e che cercano di valorizzare – ancora una volta in una prospettiva di continuità fra scuola ed extrascuola – le pratiche tecnologicamente mediate sia in progetti di integrazione che di interazione interculturale, si possono per esempio citare le proposte elaborate negli ultimi anni dal Centro Come di Milano. Da un lato, infatti, tali proposte si pongono come obiettivo fondamentale – anche attraverso la mediazione delle nuove tecnologie in laboratori extracurricolari – l'acquisizione o il rafforzamento dell'italiano come lingua seconda (Favaro, Frigo 2012). Dall'altro lato, le proposte del Centro Come appaiono particolarmente attente anche al fatto che le pratiche culturali tecnologicamente mediate possono divenire occasioni preziose per promuovere un coinvolgimento ampio di diverse componenti sia delle famiglie migranti (si veda il già citato Favaro, Frigo 2012) che della popolazione autoctona (Favaro, Papa, 2012).

In questo senso, i progetti del Centro "Come" *non solo* valorizzano – sia in orario scolastico che extrascolastico – la flessibilità e le possibilità didattiche e socializzanti dei laboratori linguistici multimediali per rispondere ai bisogni linguistici dei giovani neo-arrivati o per venire incontro alle problematiche specifiche che i giovani già da tempo presenti in Italia incontrano in relazione alla lingua dello studio (Favaro, 2012: 10-19). Nei laboratori linguistici multimediali vengono proposti *anche* percorsi di formazione linguistica per le madri migranti, in quella che Graziella Favaro definisce "una sorta di 'alfabetizzazione familiare' nella quale sono i figli, indubbiamente più a loro agio con tecnologie e computer, ad accompagnare le loro madri nell'uso delle macchine" (Favaro, 2012a: 22). *Inoltre*, appare particolarmente significativo il tentativo di valorizzare la valenza socializzante ed espressiva delle nuove tecnologie nella costruzione di percorsi nei quali la narrazione condivisa (e mediata tecnologicamente) dei propri vissuti negli spazi della città possa diventare – per tutti i giovani coinvolti: autoctoni, migranti e postmigranti – un'occasione per "costruire memoria comune intorno alle azioni e alle espressioni quotidiane di tutti e di ciascuno" (Favaro, 2012b: 13).

È una direzione che trova riscontro anche nell'impianto pedagogico e nelle linee di azione indicati da un documento chiave per la progettazione concreta di percorsi di educazione interculturale nel nostro Paese, quale è a tutt'oggi la *Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*. Tale documento, infatti, accanto alle azioni destinate all'integrazione, richiama l'attenzione anche sulla necessità di progettare azioni specificatamente mirate a promuovere le interazioni interculturali e, in particolare, le

relazioni in classe e nel contesto extrascolastico (MPI, 2007: 14-15). È anche in questa prospettiva, forse, che le pratiche culturali tecnologicamente mediate così presenti nella vita quotidiana di tutti gli italiani di domani, siano essi figli di genitori italiani o figli di genitori migranti, possono diventare – se orientate pedagogicamente – una risorsa preziosa per ricercatori ed educatori che cerchino di promuovere contesti educativi, in questo caso contesti educativi extrascolastici, in grado di essere sempre più inclusivi e capaci di promuovere forme di appartenenza condivisa.

Riferimenti bibliografici

- M. Ambrosini (2005), “Quando i minori sono ‘altri’. L’educazione extrascolastica come agenzia di integrazione dei minori figli di immigrati”, in A. De Bernardis (a cura di), *Educare altrove. L’opportunità educativa dei doposcuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 97-122.
- M. Ambrosini (2006), “Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia”, in G. Valtolina, A. Marazzi, *Appartenenze multiple. L’esperienza dell’immigrazione nelle nuove generazioni*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 85-123.
- A. Appadurai (1996), *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis. Trad. it. *Modernità in polvere*, Raffaello Cortina, Milano 2012².
- D. Buckingham, J. Sefton-Green (1994), *Cultural Studies Goes to School. Reading and Teaching Popular Media*, Taylor & Francis, Londra.
- D. Buckingham, D. Willet, a cura di (2006), *Digital Generations: Children, Young People and New Media*, Routledge, London.
- L. de Block, D. Buckingham (2007), *Global Children, Global Media. Migration, Media and Childhood*, Palgrave MacMillan, New York.
- L. de Block, I. Rydin, “Digital Rapping in Media Productions: Intercultural Communication Through Youth Culture”, in D. Buckingham, D. Willet, a cura di (2006), *Digital Generations: Children, Young People and New Media*, Routledge, London, pp. 295-312.
- G. Della Zuanna, P. Farina, S. Strozza (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro Paese? Il Mulino*, Bologna.
- R. De Luigi (2012), *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- A. De Meo, M. Fiorucci, a cura di (2011), *Le scuole popolari. Per l’accompagnamento e l’inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*, Focus-Casa dei Diritti Sociali, Roma.
- G. Dimitriadis (2008), *Studying Urban Youth Culture*, Peter Lang, New York.
- N. Dolby, G. Dimitriadis, a cura di (2004), *Learning to labour in new times*, Rutledge-Falmer, New York.
- G. Favaro, a cura di (2009), *Un passo dopo l’altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri*, Comune di Firenze, Firenze 2009.
- G. Favaro (2012a), “L’italiano L2 in rete: laboratori linguistici e tecnologie multimediali”, in G. Favaro, M. Frigo, a cura di, *Dire, fare, comunicare. L’italiano L2 nei laboratori multimediali*, Provincia di Milano - Assessorato all’istruzione e all’edilizia scolastica - Settore programmazione educativa, Centro Come, Farsi Prossimo S.C.S. Onlus, Milano 2012, pp. 9-25.
- G. Favaro (2012b), “La mia città è dove sono”, in G. Favaro, N. Papa, a cura di, *Storie diverse, luoghi comuni. I ragazzi italiani e stranieri raccontano la loro città*, Provincia di Milano - Assessorato all’istruzione e all’edilizia scolastica - Settore programmazione educativa, Centro Come, Farsi Prossimo S.C.S. Onlus, Milano 2012, pp. 11-24.
- G. Favaro, M. Frigo, a cura di (2012), *Dire, fare, comunicare. L’italiano L2 nei laboratori multimediali*, Provincia di Milano - Assessorato all’istruzione e all’edilizia scolastica - Settore programmazione educativa, Centro Come, Farsi Prossimo S.C.S. Onlus, Milano.
- G. Favaro, N. Papa, a cura di (2012), *Storie diverse, luoghi comuni. I ragazzi italiani e stranieri raccontano la loro città*, Provincia di Milano - Assessorato all’istruzione e all’edilizia scolastica - Settore programmazione educativa, Centro Come, Farsi Prossimo S.C.S. Onlus, Milano.

- M. Fine, L. Weis, C. Centrie, R. Roberts (2000), "Educating beyond the Borders of Schooling", *Anthropology & Education Quarterly*, 21, 2, pp. 131-151.
- R.A. Gatzambide-Fernández, H.A., Harding, T. Sordé-Martí, a cura di (2004), *Cultural Studies and Education. Perspectives on Theory, Methodology, and Practice*. "Harvard Educational Review", Reprint Series No. 38, Cambridge.
- M. Giusti (2008), *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione interculturale a cielo aperto*, Utet Università, Novara.
- F. Gobbo, a cura di (2008), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma.
- A. Granata (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma.
- L. Grossberg (1994), "Bringin' It All Back Home – Pedagogy and Cultural Studies", in H.A. Giroux, P. McLaren (a cura di), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Routledge, New York, pp. 11-25.
- S.B. Heath (1996), *Way with Words: Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- M. Ito (2009), *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*, MIT Press, Princeton.
- S. Mantovani (2003), "Pedagogia e infanzia", in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Franco Angeli, Milano, pp. 109-120.
- S. Mantovani, P. Ferri, a cura di (2006), *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, ETAS, Milano.
- MPI (2007), *La vita italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.
- L. Queirolo Palmas (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata fra scuole e spazi urbani*, FrancoAngeli, Milano.
- L. Queirolo Palmas, A. Torre, a cura di (2005), *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos*, Fratelli Frilli Editori, Genova.
- P.C. Rivoltella (2008), *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano.
- P.C. Rivoltella (2009), "Nativi digitali, media e nuove tecnologie", in G. Chiosso (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori Università, Milano, pp. 87-105.
- B. Rogoff (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, Oxford. Trad. it. *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- M. Santerini (2009), "L'integrazione dei ragazzi di origine immigrata tra scuola ed educazione extrascolastica", in M. Ambrosini, a cura di, *Nè stranieri, né ospiti: cittadini al futuro*, Federazione SCA-CNOS – Salesiani per il sociale, Roma.
- L. Strelitz, P. Boshoff (2008), "The African Reception of Global Media", in K. Drotner, S. Livingston (a cura di), *The International Handbook of Children, Media and Culture*, Sage, London, pp. 237-253.
- I.G. Pazzagli, F. Tarabusi (2009), *Un doppio sguardo. Etnografia delle interazioni tra servizi e adolescenti di origine straniera*, Guaraldi, Rimini.
- G. Valtolina, A. Marazzi (2006), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- R. van der Veen, D. Wildemeersch (2012), "Diverse cities: learning to live together", *International Journal of Lifelong Education*, 31, 1, pp. 5-12.
- L. Weis, M. Fine (2001), "Extraordinary conversations in public schools", *Qualitative Studies in Education*, 14, 4, pp. 498-499.
- R. Williams (1958), *Culture and Society*, Chatto & Windus, London. Trad. it. *Cultura e rivoluzione industriale*, Einaudi, Torino 1968.
- P. Willis (1977), *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*, Saxon House, Farnborough (new edition, Columbia University Press, New York 1981).
- L. Zinant (2012a), "Migrazioni e nuove tecnologie come 'segni dei tempi' per l'educazione", in R. Albarea (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*, Imprimatur, Padova, pp. 169-177.
- L. Zinant (2012b), "Le nuove tecnologie come supporto ai processi di integrazione di ragazzi e ragazze figli di genitori immigrati: un esempio di ricerca sul campo", in M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa, pp. 569-587.

D. Zoletto (2011), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa.

D. Zoletto (2012a), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano.

D. Zoletto (2012b), "Minori stranieri, educazione e tempo libero. Criticità, domande di ricerca, prospettive di intervento", in F. D'Aniello (a cura di), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 75-87.

D. Zoletto (2012c), "La *popular culture* come ambito di ricerca pedagogica. Presupposti teorici, aspetti metodologici, prospettive di ricerca", in R. Albarea (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*, Imprimerie, Padova, pp. 169-177.

Davide Zoletto

(Professore aggregato – Università degli studi di Udine)