

# Scuole e quartieri ad alta presenza migratoria tra processi di territorializzazione e flussi transnazionali. Ambiti emergenti per la ricerca pedagogica

---

di Davide Zoletto

---

## Abstract

*Il testo esplora il contributo che l'analisi combinata di processi di territorializzazione e flussi transnazionali può fornire alla ricerca pedagogica in scuole e quartieri ad alta presenza migratoria. Viene dapprima evidenziato come, al fine di comprendere le specificità di tali contesti, risulti oggi necessario studiare una molteplicità di pratiche e routine quotidiane, a volte istituzionali a volte non istituzionali, che si intersecano dentro e intorno alle scuole ad alta presenza migratoria. Successivamente, si suggerisce come – al fine di cogliere la complessità delle dinamiche in atto in queste scuole – emerga anche la necessità di analizzare come le scuole e i quartieri ad alta presenza migratoria costituiscano oggi dei nodi di reti più ampie di flussi transnazionali che si estendono ben oltre i confini delle scuole e dei quartieri stessi.*

Parole chiave:

**scuole ad alta presenza migratoria, quartieri ad alta presenza migratoria, ricerca pedagogica, processi di territorializzazione, flussi transnazionali**

43

*In this paper I discuss how the combination of the analysis of both territorialization processes and transnational flows could help educational research in schools and neighborhoods with a high migrant presence. First I argue that what is needed in order to understand the specificities of these environments is an approach that tries to analyze a range of everyday practices and routines, sometimes institutional and sometimes not, that intersect in and around the schools with a high migrant presence. Then, I go on to suggest that – in order to grasp the very complexity of the dynamics developing in these schools – there is also the need to analyze the way in which schools and neighborhoods with a high migrant presence are an interweaving of broader networks of transnational flows, which extend beyond the boundaries of the territorialized contexts themselves.*

Key words:

**schools with a high migrant presence, neighborhoods with a high migrant presence, educational research, territorialization processes, transnational flows**

# Scuole e quartieri ad alta presenza migratoria tra processi di territorializzazione e flussi transnazionali. Ambiti emergenti per la ricerca pedagogica

L'obiettivo di questo testo è quello di esplorare possibili elementi di dialogo fra alcuni ambiti della ricerca pedagogica in contesti eterogenei, soprattutto in riferimento a quartieri e scuole ad alta presenza migratoria (van Zanten, 2001; Lagrange, Oberti, 2006; Van der Veen, Wildemeersch, 2012), e alcune prospettive di ricerca transnazionali in educazione (Madsen, 2008; Carney, 2009; Robertson, 2012) che si focalizzano sulle modalità sempre situate attraverso cui i flussi globali di politiche e pratiche culturali ed educative trovano forme diverse di risignificazione a livello locale. Il contributo si propone in questa prospettiva di provare a contribuire alla costruzione di un possibile quadro di riferimento entro il quale poter condurre percorsi di approfondimento sia teorico che empirico sui/nei contesti educativi eterogenei.

Si cercherà di suggerire, dapprima, come le dinamiche emergenti nei contesti educativi ad alta presenza migratoria, debbano essere studiate a partire da sempre specifici processi di “territorializzazione delle differenze”, ovvero analizzando come “le risorse e i vincoli” di determinati spazi urbani (Cancellieri, 2012, p. 65) non si limitino a fare da sfondo ai processi educativi, ma contribuiscano attivamente a strutturare i processi di identificazione e differenziazione che caratterizzano i percorsi biografici e formativi delle persone. Successivamente si proverà a evidenziare come, accanto allo studio di questi processi di territorializzazione, sembri emergere oggi anche la necessità di analizzare i contesti educativi ad alta presenza migratoria come “nodi” di una rete di flussi transnazionali (Appadurai, 1996; Ong, 2009) la cui estensione supera i confini dei contesti in questione.

## 1. La rilevanza dei processi di territorializzazione

Il tema dei quartieri e delle scuole ad alta presenza migratoria risulta essere oggi particolarmente presente nelle *policies* scolastiche sia a livello nazionale che europeo. A livello nazionale italiano lo dimostrano una serie di passaggi specifici dedicati a questo tema nelle più recenti linee guida sull'integrazione degli allievi migranti e postmigranti (MIUR, 2014, pp. 9-11), nonché nelle circolari ministeriali dedicate all'integrazione scolastica degli allievi migranti (MIUR, 2010). Lo dimostrano inoltre i focus mirati su questo tema nell'ambito dei recenti report annuali (relativi agli anni scolastici 2011-2012, 2012-2013 e 2013-2014) che il Ministero dell'Istruzione italiano ha dedicato al tema degli “alunni con cittadinanza non italiana”. Ma il tema è altrettanto presente nei documenti europei: si vedano per esempio le considerazioni

presenti in documenti come la seconda edizione dell'*Handbook on Integration for policy-makers and practitioners* (European Commission, 2007, pp. 39-40) e il *Libro Verde su Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems* (European Commission, 2008, p. 9).

Le ricerche condotte – da prospettive disciplinari anche molto diverse fra loro – su quartieri e scuole ad alta presenza migratoria (van Zanten, 2001; Lagrange, Oberti, 2006, 2008; Butler, Hamnett, 2007; Borlini, Memo, 2008, 2009; Van der Veen, Wildemeersch, 2012) suggeriscono come nei percorsi che portano allo strutturarsi di situazioni di alta concentrazione territoriale o scolastica della popolazione migrante e postmigrante, si intersecano una molteplicità di aspetti locali, i quali contribuiscono a processi che gli studi urbani oggi definiscono di “territorializzazione delle differenze” (Cancellieri, 2012). Nel caso delle scuole ad alta presenza migratoria, tali processi possono essere direttamente legati ad aspetti della vita scolastica, per esempio le procedure per l’iscrizione o i percorsi di orientamento in uscita dalla scuola media inferiore. Oppure possono essere relativi ad aspetti extrascolastici che si ripercuotono sulle dinamiche all’interno e intorno alle scuole: è il caso, ad esempio, delle politiche locali relative all’edilizia popolare o ai diversi ambiti del mercato del lavoro locale.

Si pensi, per fare solo alcuni esempi riconducibili ai contesti italiani, alla presenza – in molti territori che ospitano scuole ad alta presenza migratoria – di specifiche conformazioni locali del mercato del lavoro che in diversi periodi hanno attratto flussi altrettanto diversi di popolazione migrante sia interna che esterna. E si pensi inoltre a come, in momenti diversi, mercati del lavoro differenti si siano connotati diversamente in base al genere, favorendo quindi flussi migratori altrettanto connotati dal questo punto di vista, e – come conseguenza – anche progetti migratori famigliari molto diversi fra loro. E si consideri poi la sovrapposizione fra tali specifici mercati del lavoro e altrettanto specifici mercati della casa, o si pensi alle politiche locali legate a varie fasi di edilizia popolare, con lo stratificarsi di successive ondate di popolazione sia autoctona che migrante (e di migrazioni sia interne che esterne). Non a caso – e rimanendo ancora una volta all’esempio italiano – i dati riferiti agli a.s. 2011-2012 e 2012-2013 evidenziano come le scuole ad alta presenza migratoria, per quanto numerose sia fra le scuole dell’infanzia e primarie che fra le scuole secondarie di secondo grado, risultino in realtà distribuite in modo assai disomogeneo sul territorio nazionale (MIUR – Ismu, 2013 e 2014).

Oppure si pensi, ancora – rimanendo sempre nell’ambito delle scuole ad alta presenza migratoria – a quanto possono essere diverse le situazioni di un Istituto Comprensivo e di un Istituto Tecnico o Professionale.

Gli Istituti Comprensivi sono infatti spesso radicati in specifici quartieri dove risiedono molte famiglie migranti e postmigranti: in questo caso, quindi, i processi di concentrazione sono spesso legati ai processi di territorializzazione scolastica connessi al fatto che le famiglie migranti e postmigranti scelgono la scuola dell’obbligo di quartiere, anche perché talora essa può costituire un vero e proprio «punto di riferimento» per il quartiere stesso (cfr. per esempio

le riflessioni di Luatti, 2014, p. 177). E tuttavia a questo meccanismo se ne possono aggiungere anche altri: per esempio, il fatto che possano essere i genitori italiani del quartiere a non iscrivere i figli in una data scuola di quel quartiere, optando invece per iscriverli in istituti di altre aree della città (si veda per un inquadramento generale Favaro, 2014, p. 160; per un panorama più ampio relativo proprio alle scuole dell'infanzia si veda Bolognesi, 2014).

Gli Istituti Tecnici e Professionali, dal canto loro, non sono invece sempre necessariamente legati a un singolo quartiere, se non altro perché sono diffusi in modo meno omogeneo sui diversi territori e “servono” aree più vaste di quanto capiti a un Istituto Comprensivo. Essi possono quindi attrarre i propri allievi (in questo caso anche quelli migranti e postmigranti) da territori assai più ampi di quelli sui cui insiste fisicamente la scuola. In questi casi, i fenomeni di concentrazione possono essere quindi legati a forme di canalizzazione (*streaming*) da collegarsi più probabilmente alle aspettative relative al mercato del lavoro da parte delle famiglie o degli allievi, o alle modalità con cui viene proposto l'orientamento in uscita dalla scuola media inferiore. Inoltre, in casi come quelli degli Istituti Professionali può entrare in gioco l'eventuale crisi a livello locale di settori produttivi a cui era spesso legata la vocazione professionalizzante degli Istituti, con una conseguente crisi di identità anche pedagogico-educativa di tali scuole. E questa crisi di identità pedagogica può essere spesso un ulteriore aspetto che interseca eventuali fenomeni di ri-etnicizzazione legati a determinati segmenti del mercato del lavoro (si veda, per un approfondimento di questi diversi aspetti, Favaro, 2014, nonché i saggi contenuti in De Luigi, 2013; per due studi approfonditi relativi a due realtà italiane diverse come Bologna e Milano, cfr. rispettivamente Scandurra, Antonelli, 2010 e Bonizzoni, Romito, Cavallo, 2014).

## 2. Contesti educativi e connessioni transnazionali

Come si è visto nel paragrafo precedente, vi sono dunque molte ragioni per le quali appare oggi importante studiare le dinamiche educative emergenti nei quartieri e nelle scuole ad alta presenza migratoria nella cornice degli specifici processi di “territorializzazione” che caratterizzano i contesti nei quali questi quartieri e queste scuole sono “localizzati”. Tuttavia, alcune recenti prospettive di ricerca transnazionale in educazione (Carney, 2009, 2010; Robertson, 2012) ci forniscono alcune indicazioni che ci invitano a studiare tali quartieri e tali scuole *anche* da un diverso punto di vista.

Si tratta di quelle prospettive di ricerca che, come ha scritto Stephen Carney, cercano di “utilizzare e comprendere concetti come quelli di interconnettività globale, transnazionalismo, de-territorializzazione, nonché il loro impatto sui processi educativi” (Carney, 2009, p. 84). Lo stesso Carney (ivi, p. 64) rinvia alle parole di Arjun Appadurai che ha evidenziato come la “globalizzazione produca problemi che si manifestano in forme intensamente locali ma il cui contesto è tutt'altro che locale” (Appadurai, 2000, pp. 5-6).

Come ha del resto evidenziato Susan Robertson in un suo recente contributo sugli aspetti epistemologici e metodologici della ricerca transnazionale sulle politiche educative (Robertson, 2012), concetti come “locale” e “globale” dovrebbero essere sempre compresi come “relazionali” (*ibidem*, p. 35). Nel suo saggio Robertson è in realtà interessata a mostrare come sia importante studiare le dimensioni “globali” delle politiche educative senza “essenzializzare determinati attori [il riferimento di Robertson è qui al *World Bank Group*] come se essi fossero sempre globali” (*ibidem*). Sulla scia di quanto proposto da Robertson, potremmo forse osservare che è importante non essenzializzare nemmeno quei concetti (in questo caso quelli di territorio o di scuola ad alta presenza migratoria) che potrebbero sembrare sempre e solo locali. Se proviamo dunque a concepire non solo il “globale”, ma anche il “locale” come concetto “relazionale” – ma su questo si potrebbe rinviare anche alle riflessioni di Appadurai (1996, pp. 178-199) sulla “produzione della località” – allora dovremmo esercitarci a concepire anche il “locale” non *solo* come una dimensione radicata nei territori, ma *anche* come una dimensione costruita in relazione a una pluralità di relazioni, sia locali che globali. Non a caso Robertson rinvia alle riflessioni della geografa Doreen Massey (1994) che ha evidenziato in modo particolarmente efficace questa dimensione relazionale dei concetti globale/locale e le sue conseguenze per lo studio della dimensione “locale”.

Se proviamo a trasferire questa prospettiva di ricerca a luoghi pur chiaramente circoscritti e specifici come sono i diversi quartieri e le diverse scuole ad alta presenza migratoria, dobbiamo forse chiederci se le dinamiche educative che si sviluppano entro tali contesti siano davvero completamente riconducibili ai soli – e comunque imprescindibili – aspetti locali. O se non siano invece da analizzare anche in relazione a flussi transnazionali (Appadurai 1996; Ong 2009) che vengono poi rinegoziati all’interno dei contesti stessi.

In questa prospettiva, un primo possibile ambito di ricerca potrebbe essere quello relativo a una “analisi transnazionale” (per riprendere ancora una proposta di Robertson 2012) delle politiche che interessano le scuole ad alta presenza migratoria. Una delle possibili modalità con le quali tale analisi potrebbe essere condotta potrebbe essere quella di situare tali politiche e pratiche nel contesto di quelli che Carney (2009) ha chiamato gli odierni «*policyscapes* educativi»: un insieme di ideologie, modelli e metodologie che appaiono avere un “carattere profondamente transnazionale”, in quanto si espandono a livello planetario influenzando i singoli contesti educativi, e venendo allo stesso tempo contestate e rinegoziate in modo diverso entro tali contesti. Non a caso, Carney ha definito questi flussi come “messaggi globalizzati che vengono lanciati negli spazi educativi e tradotti secondo modalità che risuonano poi in determinati contesti” (2009, p. 69). Tra le componenti fondamentali di questi flussi lo stesso Carney ha evidenziato tra l’altro l’accento “sul porre l’individuo al centro dei processi di apprendimento togliendo, almeno sul piano retorico, allo stato centrale un ruolo significativo nell’offerta educativa” (Carney, 2009, p. 69).

Tali *policyscapes* educativi sembrano filtrare anche nelle politiche e pratiche

legate all'inclusione sociale e scolastica di migranti e postmigranti in contesti come quelli odierni che gli studiosi chiamano ormai di "post-multiculturalismo" (Vertovec, 2010). Basti pensare a prospettive come quelle dell'"impiegabilità [*employability*]" o dell'"intercultural management", oggi molto presenti anche nelle politiche e nelle pratiche rivolte all'inclusione sociale e scolastica di migranti e postmigranti (per una possibile analisi si veda Zoletto 2008). Tali prospettive echeggiano, per esempio, in documenti molto *policy-oriented* come le diverse edizioni dell'*Handbook on Integration for policy-makers and practitioners* (European Commission, 2004, 2007, 2010).

Attraverso la mediazione/traduzione di una molteplicità di documenti e discorsi a livello sovranazionale, nazionale e locale, *policyscapes* educativi come quelli analizzati da Carney concorrono così a costruire a volte quelle che, con Judith Butler (cit. in Davies, 2008, p. 194), potremmo definire anche le "cornici di intelligibilità" con cui insegnanti, educatori e ricercatori leggono quotidianamente la "diversità" sui territori e nelle scuole.

I flussi riconducibili agli odierni *policyscapes* educativi non sono però gli unici flussi transnazionali a essere ricontestualizzati entro i quartieri e le scuole ad alta presenza migratoria. Altre tipologie di flussi meno formali e meno legati agli aspetti istituzionali potrebbero contribuire a formare altri tipi di connessioni e localizzazioni.

Alcune di queste connessioni/localizzazioni potrebbero, per esempio, essere avvicinate a quelle che, riprendendo ancora una volta Appadurai, alcuni studiosi hanno chiamato *educational landscapes* o più brevemente "*eduscapes*" (si vedano Madsen, 2006 e 2008; Carney, 2009; ma cfr. anche Forstorp, Mellström 2013 per una ricostruzione più ampia della genesi e dei possibili utilizzi di questa nozione). Madsen ha spiegato come un concetto come quello di "*eduscapes*" possa offrire una prospettiva di analisi capace di superare i confini nazionali della ricerca pedagogica, per supportarne sviluppi che si pongano a cavallo fra contesti anche molto lontani fra loro (Madsen, 2006, p. 1). Come scritto Carney, infatti, un determinato "*eduscapes*" può essere colto "là dove si intersecano le scuole, le rispettive comunità locali e i punti di riferimento globali che le sostengono" (Carney, 2010, p. 126).

In un quartiere o una scuola ad alta presenza migratoria, studiare questi "*eduscapes*" potrebbe significare, ad esempio, studiare le forme assunte da quei processi che oggi gli studiosi chiamano di "transnazionalismo dal basso" (Guarnizo, Smith, 1998; ma cfr. più in generale anche Vertovec, 2009): una serie di connessioni che le famiglie e le persone migranti e postmigranti continuano a mantenere con i connazionali in patria e all'estero, e che possono per esempio influenzare le modalità con le quali famiglie ormai sempre più transnazionali (cfr. Orellana et al., 2001; Parreñas, 2005) si rapportano all'istituzione scolastica, (a partire, ad esempio, dai tempi e i modi della frequenza scolastica: si pensi in particolare al caso dei bambini in età di scuola dell'infanzia).

O ancora, sempre in quartieri e scuole ad alta presenza migratoria, un secondo esempio di ricerca su tali "*eduscapes*", potrebbe essere relativo a un'analisi della possibile valenza pedagogica che possono assumere flussi come

quelli della *popular culture* contemporanea (si veda, per esempio, Massey, 1998; Tobin, 2004; de Block, Buckingham, 2007; oppure, per un tentativo di declinazione nei contesti educativi italiani, Zoletto, 2011 e 2016). Questi flussi – e in particolare modo le loro reinterpretazioni locali ad opera di allievi ed allieve (migranti, postmigranti, ma anche “nativi”) – giocano infatti un ruolo importante nei modi in cui i soggetti in formazione (specialmente, ma non solo, i più giovani) concorrono a costruire attivamente le diverse rappresentazioni di sé e degli altri (Dyson, 1997).

### 3. Prospettive per la ricerca pedagogica in contesti eterogenei

Un’analisi come quella qui solo prospettata – che cerca di analizzare gli aspetti “locali” e “globali” che influiscono sulle dinamiche educative che si sviluppano in contesti eterogenei quali quartieri e scuole ad alta presenza migratoria – potrebbe avere, fra gli altri, tre ricadute rilevanti dal punto di vista della ricerca pedagogica entro tali contesti.

In primo luogo, potrebbe aiutare a cogliere la concretezza dei progetti e dei vissuti di migranti e postmigranti, a maggior ragione in un momento storico in cui in Italia una parte consistente della popolazione non ha conosciuto direttamente la migrazione, ed è costituita piuttosto dalle cosiddette seconde generazioni (Granata, 2011). Si tratta di una popolazione che, come ha ben evidenziato fra gli altri Abdelmalek Sayad (2002), assume tratti di specificità difficilmente leggibili attraverso le sole lenti di presunte “appartenenze” culturali. Una lettura dei quartieri e delle scuole ad alta presenza migratoria attenta anche ai flussi transnazionali potrebbe in questo senso aiutare a descrivere e successivamente a interpretare, anche all’interno di contesti solo apparentemente circoscritti alla sola dimensione locale, la pluralità di percorsi di formazione delle identità contemporanee già rilevate nell’ambito della ricerca su transnazionalismo, migrazioni e diaspora (Guarnizo, Smith, 1998; Vertovec, 2009).

In secondo luogo, una prospettiva di ricerca attenta anche alle connessioni transnazionali di quartieri e scuole ad alta presenza migratoria, potrebbe contribuire a superare una rappresentazione – particolarmente rischiosa anche da un punto di vista pedagogico – che appare ancora oggi presente, a volte, in alcuni percorsi di ricerca e intervento nell’ambito dei contesti eterogenei: secondo tale rappresentazione le problematiche educative (e in particolar modo scolastiche) della popolazione migrante e postmigrante sarebbero legate soprattutto, se non esclusivamente, alle caratteristiche delle stesse persone migranti e postmigranti. Si giunge però in questo modo a una polarizzazione “noi vs. loro” (Sleeter, 2010) che fatica a individuare e promuovere un terreno di incontro e dialogo comune. Un’attenzione mirata anche agli aspetti transnazionali che caratterizzano tali contesti potrebbe invece favorire una rappresentazione in grado di superare tale polarizzazione, esplorando – come proposto da molta ricerca in ambito postcoloniale – la molteplicità di relazioni (anche coloniali) che ieri come oggi collegano

contesti educativi solo apparentemente lontani fra loro. Tale lettura – che con Said (1993) si potrebbe definire quasi “contrappuntistica” – potrebbe fra l’altro permettere la composizione di un terreno di incontro e dialogo fra prospettive altrimenti percepite come contrastanti o mutualmente esclusive.

Infine, molte ricerche e interventi nel contesto dei quartieri e delle scuole ad alta presenza migratoria corrono tutt’ora il rischio, sintetizzato efficacemente da Mica Pollock (2008), di analizzare solamente nei termini di un presunto “svantaggio culturale” i difficili percorsi educativi della popolazione migrante e postmigrante. Si perde così di vista una pluralità di altri aspetti che, come si è ricordato nelle pagine precedenti, influiscono sui percorsi educativi di migranti e postmigranti, come la classe sociale, il genere, le diverse forme di capitale culturale e sociale, i diversi stili di consumo, ecc. Si tratta di un rischio importante, dal momento che questi aspetti concorrono a configurare le condizioni in cui gli individui migranti e postmigranti incontrano le istituzioni educative, in primis quelle scolastiche. Sono condizioni che è importante studiare e dalle quali è importante partire, anche per poter coniugare l’imprescindibile attenzione pedagogica al riconoscimento, allo scambio e al dialogo fra differenze (Portera, 2013), con progetti e percorsi che mirino a promuovere condizioni di effettiva “equità sociale” (Tarozzi, 2015) per tutti i soggetti in formazione.

Inoltre questa polarizzazione finisce spesso per avallare una serie di retoriche fin troppo presenti nel discorso pubblico: secondo queste retoriche la presenza di individui e gruppi migranti in diversi ambiti della vita sociale produrrebbe una serie di problemi specifici ai quali sarebbe necessario rispondere con altrettanti specifici e “dedicati” interventi. Tali interventi, tuttavia, a volte non colgono, come si è visto, né la concretezza delle dinamiche educative che si sviluppano nei contesti eterogenei e multiculturali (Santerini, 2010; Gobbo, 2011), né il fatto che tali dinamiche non dovrebbero essere considerate solo “un argomento da specialisti”, in quanto chiamano piuttosto in causa “il sistema educativo nel suo complesso” (Catarci, Fiorucci 2015, p. 10; cfr. anche Fiorucci, 2015). Una sistematica attenzione per la complessità degli aspetti, sia locali che transnazionali, che concorrono a definire le caratteristiche e le dinamiche dei processi educativi in quartieri e scuole ad alta presenza migratoria, potrebbe promuovere un lavoro di ricerca più lento e approfondito che cerchi di descrivere e interpretare almeno alcuni dei tratti emergenti dei contesti educativi contemporanei, al fine di provare a costruire davvero “comunità di apprendimento inclusive” (Gundara, 2015, p. 40) per tutti coloro che – abbiano o meno conosciuto in prima persona l’esperienza migratoria – si trovino a vivere e a formarsi entro tali contesti.



## Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press; trad. it. (1996), *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi.
- Appadurai A. (2000). Grassroots Globalization and the Research Imagination. *Public Culture*, 12 (1), pp. 1-19.
- Bolognesi I. (2014). Scuole dell'infanzia con elevata presenza di bambini di origine straniera. Conflitti sociali, processi educativi e opportunità evolutive. *Educazione Interculturale*, 12(2), pp. 183-198.
- Bonizzoni P., Romito M., Cavallo C. (2014). L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado. Una concausa della segregazione etnica nella scuola secondaria di secondo grado? *Educazione Interculturale*, 12(2), pp. 199-217.
- Borlini B., Memo F. (2008). *Il quartiere nella città contemporanea*. Milano: Bruno Mondadori.
- Borlini B., Memo F. (2009). L'insediamento degli immigrati nello spazio urbano. Un'analisi esplorativa sulla concentrazione degli alunni di origine straniera a Milano. *Sociologia urbana e rurale*, 90, pp. 89-112.
- Butler T., Hamnett C. (2007). The Geography of Education: Introduction. *Urban Studies*, 44(7), pp. 1161-1174.
- Cancellieri A. (2012). Introduzione alla parte II: Città e differenze. In A. Cancellieri, G. Scandurra (a cura di), *Tracce urbane. Alla ricerca della città* (pp. 63-69). Milano: Franco Angeli.
- Carney S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational 'Policyscapes' in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53(1), pp. 63-88.
- Carney S. (2010). Reading the Global. Comparative education at the end of an era. In M.A. Larsen (ed.), *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen* (pp. 125-142). Rotterdam: Sense Publishers.
- Catarci M., Fiorucci M. (2015). Introduzione. In M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di) *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale* (pp. 7-11). Roma: Conoscenza.
- Davies B. (ed.) (2008). *Judith Butler in Conversation. Analysing the Texts and Talk of Everyday Life*. New York: Routledge.
- De Block L., Buckingham D. (eds.) (2007). *Global Children, Global Media. Migration, Media and Childhood*. London: Palgrave Macmillan.
- De Luigi R. (a cura di) (2013). *Formazione professionale e intercultura*. Milano: Franco Angeli.
- Dyson A.H. (1997). *Writing superheroes: contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*. New York: Teacher College Press.
- European Commission (2004). *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners I*. Brussels: Directorate-General Justice, Freedom and Security.
- European Commission (2007). *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners II*. Brussels: Directorate-General Justice, Freedom and Security.
- European Commission (2008). *Green Paper. Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. SEC(2008) 2173. Brussels.
- European Commission (2010). *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners III*. Brussels: Directorate-General Justice, Freedom and Security.
- Favaro G. (2014). Il timore della mescolanza. Ritratti di scuole nel tempo della pluralità. *Educazione interculturale*, 12(2), pp. 153-164.
- Fiorucci M. (2015). The Italian Way for Intercultural Education. In M. Catarci, M.

- Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in The European Context. Theories, Experiences, Challenges* (pp. 105-129). Farnham: Ashgate.s
- Forstorp P.-A., Mellström U. (2013). Eduscapes: interpreting transnational flows of higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 11(3), pp. 335-358.
- Gobbo F. (2011). Ethnographic Research in Multicultural Educational Contexts as a Contribution to Intercultural Dialogue. *Policy Futures in Education March 2011*, 9, 1, pp. 35-42.
- Granata G. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Guarnizo L.E., Smith M.P. (1998). The Locations of Transnationalism. In M.P. Smith, L.E. Guarnizo (Eds), *Transnationalism From Below* (pp. 3-31). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Gundara J. (2015). Potential and Problems for Intercultural Education in the British Isles. In M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges* (pp. 35-54), Farnham: Ashgate.
- Lagrange H., Oberti M. (2006). *Émeutes urbaines et protestations: une singularité française*. Paris: Science Po. Trad. it. (2006), *La rivolta delle periferie. Precarietà urbana e protesta giovanile: il caso francese*. Milano: Bruno Mondadori.
- Luatti L. (2014). Il timore della mescolanza. Ritratti di scuole nel tempo della pluralità. *Educazione interculturale*, 12(2), pp. 173-182.
- Madsen U.A. (2006). Eduscapes: Comparative and Ethnographic Education Research: Studying Youth and Education Across Context, Paper presented at *Oxford Ethnography and Education Conference*, Oxford (09/09/06-12/09/06).
- Madsen U.A. (2008). Toward Eduscapes. Youth and Schooling in a Global Era. In K.T. Hansen, A.L. Dalsgaard (eds.), *Youth and City in the Global South* (pp. 151-162). Bloomington: Indiana University Press.
- Massey D. (1994). *Space, Place and Gender*. Cambridge: Polity.
- Massey D. (1998). The spatial construction of youth cultures. In T. Skelton, G. Valentine, *Cool Places: Geographies of Youth Cultures* (pp. 121-129). New York: Routledge.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*. Roma.
- MIUR (2010), *Circolare n. 2 del 2010 su "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana"*. Roma 8 gennaio 2010.
- MIUR – Fondazione ISMU (2013), *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale a.s. 2011/2012*. Milano: Fondazione ISMU.
- MIUR – Fondazione ISMU (2014), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale a.s. 2012/2013*. Milano: Fondazione ISMU.
- MIUR – Fondazione ISMU (2015), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale a.s. 2013/2014*. Milano: Fondazione ISMU.
- Ong A. (2009). Intelligent City. From Ethnic Governmentality to Ethnic Evolutionism. In S. Mayaram (ed.), *The Other Global City* (pp. 86-97). London: Routledge.
- Oberti M. (2008). Ségrégation scolaire et urbaine. In Van Zanten A. (ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 619-621). Paris: Presses Universitaires de France.
- Orellana M.F., Thorne B., Chee A., Lam W.S.E. (2001). Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration. *Social Problems*, 48(4), pp. 572-591.
- Parreñas R.S. (2005). *Children of Global Migration. Transnational Families and Gendered Woes*. Stanford: Stanford University Press.

- Pollock M. (2008). From Shallow to Deep: Toward a Thorough Cultural Analysis of School Achievement Patterns. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4), pp. 369-380.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Robertson S. (2012). Researching Global Education Policy: Angles In/On/Out.... In A. Verger, M. Novelli, H. Altinyelken (eds.) (2012), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Practices* (pp. 33-53). New York: Bloomsbury Academic.
- Said E.W. (1993). *Culture and imperialism*. New York: Alfred A. Knopf. Trad. it. (1998). *Cultura e imperialismo*. Roma: Gambertti.
- Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Sayad A. (2002). *L'immigration ou le paradoxe de l'altérité. 2. Les enfants illégitimes*. Paris: Editions Raisons d'agir.
- Scandurra G., Antonelli L. (2010). *Tranvieri. Etnografia di una palestra di pugilato*. Roma: Aracne.
- Sleeter C.E. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5 (1), pp. 116-119.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Tobin J. (ed.) (2004). *Pikachu's Global Adventure. The Rise and Fall of Pokémon*. Durham: Duke University Press.
- Vertovec S. (2009). *Transnationalism*. London: Routledge.
- Vertovec S. (2010). Toward post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 199, pp. 83-95.
- Van der Veen R., Wildemeersch D. (2012). Learning to live together in diverse cities: educational and socio-geographical perspectives. *Special Issue, International Journal of Lifelong Education*, 31(1)
- Van Zanten A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Zoletto D. (2008). The 'value' of cultural diversity: cultures of integration and global intercultural management. In M.A. Pereyra (ed.), *Changing Knowledge and Education: Communities, Mobilities and New Policies in Global Societies* (pp. 349-361). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zoletto D. (2011). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: ETS.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Zoletto D. (2016). Culture dei pari e popular culture. Ambivalenze e potenzialità pedagogiche nei contesti eterogenei. In M. Stramaglia (a cura di), *Pop education* (pp. 31-42). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

SE