

Media Education e infanzia: il valore aggiunto della prospettiva interculturale

Farnaz Farahi ¹

¹ Università eCampus; farnaz.farahi@uniecampus.it

Abstract: A partire dagli anni Settanta, la Media Education è divenuta oggetto di crescente attenzione nella riflessione pedagogica. È emersa con sempre maggiore chiarezza l'esigenza di considerare i media non solo come strumenti di trasmissione di contenuti, ma veri e propri dispositivi educativi che, a loro volta, orientano – in educandi e discenti – processi di apprendimento, trasformazione e cambiamento. In un'epoca multiculturale, dinamica e iperconnessa come quella attuale, sorge tuttavia la necessità di riconsiderare i termini stessi di Media Education, individuando nuove modalità attraverso cui essa possa essere ripensata per adattarsi alle sfide postmoderne. Sotto questo punto di vista, l'integrazione della dimensione interculturale ne ridefinirebbe significati e pratiche, orientando l'impiego dei media verso dispositivi formativi maggiormente efficaci. Dispositivi, ovvero, che sosterebbero i processi di sviluppo dei bambini promuovendo: da un lato, l'acquisizione di competenze critiche nell'uso dei media e delle tecnologie; dall'altro, la capacità di affrontare la complessità multiculturale del presente, dalla gestione delle differenze alla costruzione di forme di dialogo e cittadinanza attiva. Il presente contributo si propone, pertanto, di integrare la Media Education con la prospettiva interculturale, mettendone in luce punti di congiunzione – teorici e operativi – e delineando possibili linee di applicazione nei contesti educativi rivolti all'infanzia, nonché eventuali criticità.

Keywords: Media Education; intercultura; infanzia; approccio ecologico.

1. La Media Education attualizzata alla complessità contemporanea

Postman, già nel 1979, affermava che l'educazione deve aiutare i giovani «a procedere al di là e al di sopra del loro ambiente formativo» poiché «vedere l'ascesa dell'umanità [...] è possibile se ci si colloca a una certa distanza dagli influssi del proprio tempo» (Postman, 1981, p. 153). Secondo l'autore, di tutte le materie che si possono studiare nella speranza di raggiungere una prospettiva liberata per l'essere umano, nessuna è più utile della cosiddetta «ecologia dei mezzi di comunicazione» (Postman, 1981, p. 153), ovvero lo studio dell'ambiente informativo e delle modalità con cui il primo – per mezzo della tecnologia e della comunicazione insieme – plasma l'umanità (Postman, 1981; 1984).

L'attenzione che Postman riservò ai mezzi di comunicazione e al ruolo sempre più rilevante che già alla fine degli anni Settanta essi assumevano in ogni ambito della vita – compresa l'infanzia – ha progressivamente acquisito valore nella riflessione pedagogica (Postman, 1981; 1984). L'ecologia dei media è così confluita nell'approccio della Media Education, prima con Masterman (1997) – l'autore che l'ha approfondita sotto il profilo pedagogico – e, in seguito, tra gli anni Novanta e l'inizio degli anni Duemila, in pratiche educative ancora più operative, destinate soprattutto alla didattica (Di Bari, 2016).



Copyright: © 2025 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

A livello definitorio, con il termine Media Education intendiamo il processo di insegnamento e apprendimento centrato sui media, ai fini dell'acquisizione di competenze critiche in tema di mezzi di comunicazione (Buckingham, 2006). Educare ai media non significa insegnare soltanto il loro utilizzo a educandi o discenti, ma sviluppare finanche potenzialità creative attraverso essi, consentendo a chi ne fa uso di diventare non solo «consumatore», ma anche «produttore» (Buckingham, 2006, p. 22).

Oggigiorno la Media Education si scontra con il paradigma della complessità che ne implica un ripensamento in termini teorico-operativi (Cambi, 2016; Callari Galli et al., 2016; Morin, 2023). Con complessità, in particolare, si fa rimando a un'epoca – quella attuale – caratterizzata da saperi mutevoli, pluralisti (di teorie e punti di vista), interconnessi e sempre *in fieri* (Cambi, 2016; Morin, 2023).

Alla formazione di tale paradigma hanno contribuito gli stessi media e l'evoluzione della tecnologia. Essi, infatti, rispetto al passato, non si limitano più a veicolare informazioni superficiali, ma plasmano finanche modalità di conoscenza, categorie interpretative e pratiche sociali, favorendo: da un lato, l'accesso a un patrimonio culturale e relazionale vastissimo e immediato; dall'altro, nuove sfide educative legate alla selezione, qualità e gestione consapevole dei contenuti e dei processi di apprendimento, pur non senza criticità (Cambi, 2016; Callari Galli et al., 2016).

Arriviamo a una prima conclusione preliminare. Nell'attuale scenario, unire l'idea ecologica di Postman (1981; 1984) con la Media Education propriamente detta (Buckingham, 2006; Di Bari, 2016; Rivoltella, 2020), comporta configurare quest'ultima come un dispositivo critico e generativo, orientato a sviluppare competenze non specifiche, ma trasversali, di natura sia tecnologica che riflessiva. Elementi indispensabili, quelli appena citati, per agire consapevolmente all'interno del pensiero complesso e in continua trasformazione che, come detto, contraddistingue la post-modernità (Callari Galli et al., 2016; Morin, 2023).

La complessità, però, porta con sé un'altra caratteristica fondamentale della società contemporanea: il multiculturalismo (Callari Galli et al., 2016). Qui si apre un legame indissolubile che di seguito analizzeremo, evidenziandone prospettive e criticità: quello con la pedagogia interculturale. L'analisi che segue non si propone di indagare il fenomeno da un punto di vista empirico, bensì attraverso un approccio di natura teorico-argomentativa, fondato sull'esame critico della letteratura esistente.

2. Il bisogno di integrare i valori interculturali

Il multiculturalismo è «il riconoscimento delle differenze di valori morali, tradizioni e strutture sociali tra società diverse [...], una morale universale che faciliti il dialogo tra di esse» (Shaver, 2018, p. 311). Si tratta di un «fenomeno variegato [...], un complesso di teorie normative animate dalla volontà di trovare risposte persuasive [...] sia all'universalismo sia alla differenza» (Greblo, 2009, p. 154). La società contemporanea è allora multiculturale, oltre che complessa, perché genera «continui incontri-confronti fra persone di etnia, cultura, idioma, credo religioso, status sociale e orientamento sessuale molto diversi» (Maviglia, 2017, p. 373).

Integrare nella Media Education l'interculturalità e i valori che da essa ne derivano significa concepire i media non come meri luoghi di intermediazione informativa, ma come spazi di incontro tra elementi culturali e sociali eterogenei, finalizzati alla costruzione di nuove forme di identità (Callari Galli, 1996; Cambi, 2006). L'interesse è lavorare affinché l'insegnamento all'utilizzo critico-generativo dei media dia impulso –

negli educandi, nei discenti e in chi di loro si prende cura – alla costruzione di un’idea di cittadinanza attiva e aperta all’alterità (Cambi, 2010; Rivoltella, 2020).

Con intercultura ci si rifà a quel dispositivo-chiave che tiene insieme tipicità e universalità, località e globalità, con lo scopo di acquisire una mentalità aperta alle risorse della differenza, dell’ascolto e del dialogo (Pinto Minerva, 2002). Come chiarisce Portera (2013), la stessa parola interculturale è formata dal prefisso *inter* che significa interazione, scambio, messa in gioco, e dal sostantivo *cultura*, che implica il riconoscimento di valori e diversità. I valori interculturali formano, quindi, a una mentalità schiusa al senso dell’appartenenza, «a riconsiderare e rivalutare le proprie idee, opinioni, atteggiamenti, attraverso i processi di relativizzazione, di storicizzazione e di decentramento delle categorie concettuali» (Vaccarelli, 2008, p. 74).

I due approcci – pedagogia interculturale e Media Education – sono complementari, poiché entrambi affrontano la complessità contemporanea. Lo fanno ricercando, pur con strade differenti, ma convergenti, un linguaggio condiviso – tramite, ad esempio, la creazione di spazi di incontro/confronto virtuali o reali – oltre che nuove identità composite e flessibili, riferimenti culturali simbolici differenti, «radicamenti specifici, ma al contempo pratiche e appartenenze comuni» (Zinant, 2017). Pratiche che, se integrate, si tradurrebbero in episodi di apprendimento situati e trasversali insieme, in grado di promuovere conoscenze a più livelli di apprendimento: cognitivo, emotivo e relazionale (Rivoltella, 2013).

Proviamo allora a delineare di seguito:

- a) i presupposti epistemologici e concettuali sottostanti a un approccio integrato tra intercultura e Media Education;
- b) le modalità operative e gli ambiti applicativi di tale integrazione all’interno dei contesti educativi e didattici dell’infanzia.

3. Quale cornice teorica per l’integrazione tra intercultura e Media Education?

Stante il collegamento tra intercultura e Media Education, ai fini di un utilizzo effettivo all’interno dei servizi educativo-didattici destinati all’infanzia, bisogna configurarne dapprima la cornice teorica di riferimento, per poi diramarne pratiche operative.

Per quanto concerne la cornice teorica si tratta di adottare l’approccio ecologico impostato da Postman (1981; 1984), meglio sistematizzato da Bronfenbrenner (1986) e Bateson (1997), poiché in grado di leggere l’esperienza come il risultato dell’interazione dinamica tra individuo e contesto.

L’approccio ecologico considera l’individuo in stretta interazione con l’ambiente di appartenenza, sia fisico che sociale. Un *modus operandi* esperienziale che si concentra sullo studio delle relazioni reciproche tra persona e contesto, riconoscendo che lo sviluppo e il comportamento umano sono influenzati da diversi livelli di sistemi sociali: microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema. Il microsistema è il livello più vicino all’individuo, costituito dalle interazioni dirette e immediate che influenzano direttamente lo sviluppo di un bambino, come famiglia, scuola, pari, insegnanti; il mesosistema riguarda le diverse connessioni tra microsistemi, come la relazione tra scuola e famiglia; l’esosistema comprende, invece, i contesti nei quali l’individuo non è direttamente coinvolto, ma che comunque orientano il suo sviluppo, come le politiche scolastiche o i media; infine, il macrosistema è il livello più ampio,

include valori culturali, norme sociali, leggi, credenze e ideologie della società, elementi che condizionano indirettamente lo sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986).

L'approccio ecologico, come si nota, racchiude in un'unica cornice teorica sia i valori interculturali che i media, giudicandoli entrambi parte integrante della vita di un individuo. Non solo: il bambino non è un soggetto passivo, ma attivo e competente, all'interno di un sistema di relazioni complesse, interculturale, immerso a sua volta in contesti comunicativi che lo influenzano e da cui egli stesso può apprendere e trasformare (Postman, 1981; Bronfenbrenner, 1986; Bateson, 1997).

La Media Education, all'interno di tale paradigma, si ridefinisce a livello epistemologico, soprattutto se enfatizziamo la componente interculturale del meso e del macrosistema. Oltre che nel senso di alfabetizzazione letterale (Buckingham, 2006), diventa un processo formativo che contribuisce alla costruzione di soggetti multipli (Cambi, 2010a) in grado non solo di interpretare i messaggi dei media, ma di comprendere le logiche sociali sottostanti – economiche e culturali – da cui tali messaggi scaturiscono. Partecipando, peraltro, in modo consapevole e riflessivo, alla vita di una comunità già di per sé interconnessa a livello sistemico (Rivoltella, 2020).

Tale impostazione teorica implica, a livello concreto, un duplice lavoro a carico di educatori e insegnanti, i quali, partendo da semplici esperienze ludiche che abbiano come protagonisti i media e la tecnologia, devono – tramite questi ultimi – promuovere nei bambini la capacità di dialogare, riconoscere la pluralità dei punti di vista, valorizzare le differenze e costruire significati condivisi in ambienti altrettanto eterogenei, virtuali e reali (Mariani & Di Bari, 2018; Rivoltella, 2020).

Educatori e insegnanti, ma anche familiari, sono cioè chiamati a riformulare i curricoli 0-6 tenendo conto della complessità dei contesti, del ruolo dei media e della dimensione interculturale insieme, per incentivare un'educazione di seconda generazione (Santerini, 2010). Si tratta di un'educazione che sappia: da un lato, collocarsi all'interno del pluralismo postmoderno (Santerini, 2010; Cambi, 2010a); dall'altro, utilizzare i media come «stampella» (Portera, 2012, p. 195) per incoraggiare esperienze pedagogiche innovative e sempre attuali. Esperienze, ovvero, che si interpongano tra i diversi sistemi – microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema – e creino nuovi spazi di confronto (Callari Galli, 1996; Cambi, 2006; Zinant, 2017).

4. L'integrazione tra intercultura e Media Education sotto il profilo operativo

Posta la necessità di coniugare, all'interno di una cornice ecologica, l'intercultura con la Media Education, ci si può chiedere cosa questo comporti sotto il profilo operativo. In primo luogo ci domandiamo da quale periodo di età debba iniziare questo processo di integrazione.

A riguardo, bisogna superare una visione esclusivamente focalizzata sugli aspetti negativi o rischiosi legati all'uso dei media (Eco, 1964; Baldini & Farahi, 2025).

Numerosi studi sostengono che l'uso consapevole, critico e creativo dei media si debba promuovere a partire dal periodo prescolare, dunque già nella scuola e nei nidi d'infanzia (Mariani & Di Bari, 2018). L'educazione mediale precoce, infatti, favorisce l'acquisizione di competenze fondamentali per orientarsi nel complesso mondo contemporaneo, stimolando la capacità di interpretare i messaggi mediali, di esprimersi attraverso diversi linguaggi e sviluppare un pensiero critico fin dalle primissime fasi dell'apprendimento (Mariani & Di Bari, 2018; Rivoltella, 2020).

Secondo Rivoltella (2020) e altri autori (Mariani & Di Bari, 2018; Panciroli & Rivoltella, 2023) è d'altronde impossibile, oggi, separare anche il bambino più piccolo

dal mondo digitale. Ricordiamo infatti che, secondo l'impostazione di Bronfenbrenner (1986), tutti i sistemi sociali sono interconnessi tra loro. La realtà dei media è oramai un ecosistema da cui è difficile isolarsi e il divieto di un suo utilizzo apparirebbe una forzatura poco ecologica ai fini dello sviluppo evolutivo dell'educando (Postman, 1981). Pensare di escludere il bambino fino ai tre o sei anni dagli schermi, in un contesto sociale post-mediale fortemente interconnesso e ibridato, è impresa molto ardua (Mariani & Di Bari, 2018; Rivoltella, 2020; Panciroli & Rivoltella, 2023).

L'alternativa, allora, è introdurre gli schermi digitali nei servizi educativi già a partire dal nido con l'obiettivo di educare, fin dall'età precoce, a un uso corretto e sostenibile degli stessi (Cambi, 2018). Facendo attenzione a evitare, in questo processo pedagogico, di ridurre l'esperienza spaziale e temporale a una mera fruizione mediata dallo schermo, ma promuovendo i media come strumento di supporto e ampliamento dell'apprendimento. Senza sostituirsi, quindi, alla dimensione concreta, relazionale e situata del vivere educativo (Cambi, 2018; Di Bari, 2016).

Non bisogna dimenticare, infatti, che, al di là degli aspetti positivi evidenziati, esistono criticità e potenziali rischi connessi all'utilizzo dei media nell'infanzia, da considerarsi con attenzione in prospettiva didattico-educativa. Tisseron (2024) avverte che l'introduzione troppo anticipata agli schermi, senza la presenza adulta in qualità di guida, può: compromettere lo sviluppo della relazione con lo spazio, il corpo, il tempo e l'azione del bambino; sostituire esperienze fondamentali come il gioco, la manipolazione, la presenza fisica; diminuire l'autoregolazione e la dimensione narrativa del gioco simbolico. Diventa, pertanto, fondamentale – nel contesto dell'infanzia – procedere secondo la regola delle 3 A: accompagnamento (l'esperienza dei media deve essere guidata dall'adulto), autoregolazione (nell'utilizzo dei media), alternanza (strumenti digitali – attività analogiche) (Tisseron, 2024). Solo con questi presupposti teorico-operativi, l'utilizzo dei media diventa pro-attivo nella prospettiva evolutiva, ecologica e interculturale di cui abbiamo riferito.

5. Dal nido alla scuola dell'infanzia: quali esperienze?

L'importanza di introdurre i media all'interno del periodo prescolare è sostenuta da alcune ricerche che hanno rilevato come, nella quotidianità contemporanea, i bambini più piccoli interagiscono sempre più frequentemente con tablet, smartphone, schermi, app e prodotti multimediali di diversa natura (Altamura, 2024). I dati dell'ultima indagine del Sistema di Sorveglianza Bambini 0-2 anni dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS), ad esempio, riportati da Pizzi et al. (2025), affermano che in Italia il 22,1% dei bambini tra i 2 e i 5 mesi trascorre del tempo, durante la giornata, davanti a dispositivi come televisori, computer, tablet o telefoni cellulari. L'esposizione aumenta tra gli 11 e i 15 mesi, raggiungendo il 58,1%, ossia circa 1 bambino su 2 (Altamura, 2024; Pizzi et al., 2025).

Ma come avviene, in pratica, l'integrazione esperienziale tra intercultura e media education nel periodo prescolare che va dal nido alla scuola d'infanzia?

Riguardo il nido, non si tratta di far vivere un'esperienza diretta, ma una indiretta: ascoltare musica per mezzo di ausili digitali; guardare brevi video parafrasando i movimenti e impersonificando i protagonisti degli stessi; interpretare i vissuti visionati nello schermo; creare angoli dedicati, nell'ambiente educativo, per la fruizione specifica dei media (Rivoltella, 2001; Cambi, 2018). Non escludere, ma rendere i media parte del percorso evolutivo fin dall'educazione dei più piccoli, inglobando i valori interculturali di cui abbiamo riferito (Felini, 2004; Altamura, 2024).

In seguito, nella scuola dell'infanzia l'approccio indiretto adottato nel nido diventa più critico con progressive pratiche di riflessività sempre più organiche, dirette e potenzialmente mirate all'intercultura. A livello pratico, ciò vuol dire direzionare le nuove tecnologie a una riformulazione delle identità individuali in identità multiple (Pinto Minerva, 2002; Cambi, 2010a). Un processo interculturale, quest'ultimo, facilitato dai media in quanto garantiscono un linguaggio condiviso, pur in presenza di diverse origini socioculturali (Zinant, 2017). Creare una cultura al plurale tramite i media significa dare vita a percorsi didattici misti, diversi e mutevoli, riadattati e rimodulati in base alle differenti esigenze contestuali (De Certeau, 2007).

Nella scuola d'infanzia, attraverso pratiche di *peer education* (Rivoltella, 2020), si possono sviluppare veri e propri esercizi riflessivi in cui ogni bambino dice la propria, vive un'esperienza metacognitiva e di confronto con l'altro grazie all'ausilio critico del mezzo tecnologico. Si pensi al *digital storytelling* (Rivoltella, 2013), tecnica narrativa che fa uso dei media e della tecnologia (computer, fotocamere, videocamere) per raccontare le storie personali, le proprie autobiografie, evidenziando pensieri ed emozioni (con modi propri di ciascuna età di sviluppo). Un tipo di narrazione che, nell'infanzia, può essere tradotta in narrazioni per immagini, ad esempio con la fotografia (Cecotti, 2016). Ancora, la narrazione delle fiabe (Favaro et al., 2018; Pinto Minerva, 2002), raccontarle, cambiare il finale, ascoltarle e, per i bambini più grandi, ricrearle attraverso gli strumenti tecnologici, favorisce un contatto, nonché l'incontro e l'interazione tra culture differenti (Zinant, 2017).

Tutto ciò – ossia le esperienze educative ai media nell'ambito del nido e della scuola d'infanzia – permetterà di sperimentare uno spirito critico «in nuce» (Cambi, 2018, p. 20) che si consoliderà nel successivo periodo scolastico, quando l'educando avrà più contezza dell'alterità e degli stessi media (Cambi, 2010; Rivoltella, 2020). Fermo restando i limiti e le criticità operative messe in evidenza da Tisseron (2024).

6. L'intercultura e i media per una decostruzione ecologica della complessità

Il pensiero di Maragliano (2000) ben riassume il senso che avrebbe integrare la pedagogia interculturale con la Media Education fin dall'età prescolare. Secondo Maragliano (2000) formare dentro la società della conoscenza è cosa assai diversa dal formare dentro una società che considera la conoscenza come qualcosa di stabile, da acquisire una volta per tutte. I media ci costringono ad agire dentro il cambiamento, la mobilità, la provvisorietà. Gli esseri multimediali sono individui nati e cresciuti all'interno di un ambiente nel quale l'esperienza e la conoscenza si sviluppano secondo modalità diverse da quelle definite dal modo tradizionale di intendere la cultura. Dentro la multimedialità, in definitiva, ci si muove con tutti i sensi e in tutti i sensi, secondo logiche immersive, dialogiche, partecipative, fluide (Maragliano, 2000).

L'intercultura si mette in relazione con la prospettiva ecologica della Media Education perché, nella complessità postmoderna, la conoscenza non è mai data una volta per tutte. In particolare, con l'adeguamento della Media Education ai nidi e alla scuola dell'infanzia si avvierebbe un processo di decostruzione critica dei media per consentire, ai soggetti in formazione, di comprenderne trasversalmente i linguaggi, i codici, le finalità e le implicazioni socioculturali (Mariani, 2008). Indirizzando i bambini a quella base – di cui riferivamo all'inizio – sia tecnologica che di cittadinanza attiva su cui costruire il futuro sviluppo democratico (Cambi, 2010; Rivoltella, 2020).

Si approderebbe così a una dimensione post-mediale dell'utilizzo della tecnologia, intesa non come negazione dei media nell'infanzia, ma come rielaborazione e ibrida-

zione consapevole nella vita di tutti i giorni, orientata a una fruizione sociale attiva, riflessiva e responsabile (Rivoltella, 2020; Cambi, 2018).

Integrare una prospettiva interculturale ed ecologica nella Media Education implica, in conclusione, un ripensamento in chiave sistemica delle pratiche educative, affinché l'educazione non ricada nei rischi individuati da Tisseron (2024) di disregolazione e riduzione dell'esperienza concreta e relazionale – ossia quel progressivo impoverimento delle occasioni di interazione corporea, simbolica e sociale che deriva da un uso non mediato o eccessivo del digitale. Un ripensamento in cui il *media* diventa *medium*, strumento di connessione e trasformazione, piuttosto che semplice canale di trasmissione (Di Bari, 2016; Rivoltella, 2013; 2020). Solo con l'adozione di una visione realmente integrata sarà possibile progettare percorsi formativi in grado di rispondere in maniera efficace alle sfide poste dall'ibridazione del mondo contemporaneo.

References

- Altamura, A. (2024). Educate to media: starting from childhood, between family and 0-6 educational services. *QTimes. Journal of Education Technology and Social Studies*, 1, 153-164. Doi: 10.14668/QTimes_16114
- Baldini, M., & Farahi, F. (2025). Rereading the History of Pedagogy between Apocalyptic and Integrated. A Critical Pedagogy in the Age of Ubiquity. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(1), 1-9.
- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Buckingham, D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Erickson.
- Callari Galli, M. (1996). *Lo spazio dell'incontro*. Meltemi.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2016). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci.
- Cambi, F. (2010). La Media Education interpretata. In F. Cambi (a cura di), *Media Education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze* (pp. 19-44). ETS.
- Cambi, F. (2010a). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. UTET.
- Cambi, F. (2016). La complessità come paradigma formativo. In M. Callari Galli, F. Cambi & M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci.
- Cambi, F. (2018). Osservazioni sulla Media Education: a cominciare dalla scuola dell'infanzia? In A. Mariani & C. Di Bari (a cura di), *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp. 17-22). Anicia.
- Cecotti, M. (2016). *Fotoeducando. La fotografia nei contesti educativi*. Edizioni Junior.
- De Certeau, M. (2007). *La presa della parola e altri scritti politici*. Meltemi.
- Di Bari, C. (2016). *Educare l'infanzia nel mondo dei media. Il ruolo dell'adulto in famiglia e nei contesti educativi*. Anicia.
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati*. Bompiani.
- Favaro, G., Negri, M., & Teruggi, L.A. (2018). *Le storie sono un'ancora*. Franco Angeli.
- Felini, D. (2004). *Pedagogia dei media*. La Scuola.

- Greblo, E. (2009). Modelli di multiculturalismo. *Esercizi Filosofici*, 4, 154-177.
- Maragliano, R. (2000). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Laterza.
- Mariani, A., & Di Bari, C. (2018). *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*. Anicia.
- Masterman, L. (1997). *A scuola di media*. La Scuola.
- Maviglia, D. (2017). Intercultura e *critical pedagogy*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 373-382). ETS.
- Morin, E. (2023). *Le sfide della complessità*. Le Lettere.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Scholé.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Laterza.
- Pizzi, E., Salvatore, M. A., Tommasella, M., Andreozzi, S., & Donati, S. (2025). *Il Sistema di Sorveglianza Bambini 0-2 anni: raccolta dati 2022*. Istituto Superiore di Sanità.
<https://www.epicentro.iss.it/sorveglianza02anni/pdf/SORVEGLIANZA%20BAMBINI%200-2%20ANNI.pdf>
- Portera, A. (2012). La pedagogia interculturale tra storia e prospettive future. *Pedagogia Oggi*, 1, 182-196.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Laterza.
- Postman, N. (1981). *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice* Armando Editore.
- Postman, N. (1984). *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Armando Editore.
- Rivoltella, P.C. (2001). *Media Education*. Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situati*. La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Scholé.
- Santerini, M. (a cura di) (2010). *La qualità della scuola interculturale*. Erickson.
- Shaver, S. (2018). Cultura, multiculturalismo e cittadinanza sociale. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 9, 301-321.
- Tisseron, S. (2024). 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Scholé.
- Vaccarelli, A. (2008). *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*. ETS.
- Zinant, L. (2017). Intercultura e nuove tecnologie. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 383-398). ETS.