

## Verso la blended education Riflettendo su immaginari, media e apprendimento

Giovanni Ragone, Università di Roma Sapienza  
Emiliano Ilardi, Università di Cagliari  
Fabio Tarzia, Università di Roma Sapienza

### Abstract

Il passaggio d'epoca investe nei fondamenti il mondo dell'educazione, trasformando i paradigmi dell'apprendimento, le strutture e le pratiche istituzionali; si intravede il prevedibile scenario futuro – che nel Nord Europa è il presente - anche per i sistemi di istruzione formale, con il *mainstream* che punta verso una visione e una pratica multidisciplinare e sulla soggettività di chi apprende. Ma in questo quadro una questione centrale resta ancora ai margini del dibattito pubblico: la relazione fra educazione e immaginari/media. Quell'esperienza dell'abitare e trasformare il mondo che nei programmi e nelle pratiche scolastiche tradizionali entra ancora attraverso il letto di Procuste dei manuali di letteratura e di storia.

**Key Words:** educazione; media; immaginari; flipped classroom;

I

Nella fase che ha seguito l'avvento del mondo digitale (dall'economia industriale a quella informazionale, dagli *old media* ai *new media*, dalla cultura nazionale al *glocal*) si sono aperte nei sistemi educativi falle e fronti di crisi su tutti i versanti. Le ragioni sono evidenti, non solo ai mediologi, ma seppure iniziano a essere percepite, anche in Italia, nel dibattito pubblico, e nei *think tanks* dei politici e degli ambienti imprenditoriali più avveduti, le nostre scuole e università stentano a fronteggiare il nuovo paesaggio, e interpretano quello che accade come minacce: la riduzione del *welfare state*, il cambiamento radicale delle conoscenze utili per i lavori e le professioni, l'allargamento delle missioni richieste alle agenzie educative (*lifelong learning*, interazione con imprese e servizi, integrazione con gli immigrati, ecc.), la concorrenza crescente dell'offerta di corsi on line in inglese, la necessità di sintonizzarsi con le pratiche e le mentalità delle nuove generazioni, e così via. Una barriera culturale di fondo segna l'attuale straordinaria difficoltà di trasformazione del corpo istituzionale – quante “riforme” a vuoto... -, ed è il permanere di una ostica distinzione tra lo spazio/tempo dell'educazione formale (prevalentemente “analogico”) e lo spazio/tempo delle reti digitali dove si svolge in massima parte l'apprendimento (come il lavoro e molte altre funzioni essenziali per “abitare” il nostro mondo). Distinzione che naturalmente è insostenibile e destinata a sciogliersi, insieme ad altre: nell'ambiente tecno-mediatico e sociale delle reti i due aspetti tradizionalmente distinti del ciclo della conoscenza - vale a dire la ricerca che si travasa nel corpus organizzato delle teorie disciplinari da un lato, e dall'altro la formazione; o in altri termini la produzione e la disponibilità delle informazioni, della ricerca, dell'innovazione da un lato e dall'altro la loro comunicazione, trasmissione e ri-mediazione - si fondono, si alimentano vicendevolmente, e si connettono in nuove architetture. Le forme *digitali* della conoscenza offrono proprio per la loro natura ibrida enormi opportunità, se l'energia che esse sprigionano viene utilizzata in pieno, assumendo quel “salto” epistemologico – causato non solo dalla esplosiva disponibilità di informazioni e di teorie che Internet rende accessibile ma anche dall'apprendimento basato sulla discussione, sulla condivisione, sulla collaborazione, reso possibile dalla conformazione reticolare del principale ambiente di comunicazione.

Il vantaggio strumentale dei *new media* è evidente: lo studente può facilmente incorporare nel suo bagaglio contenuti aggiornati di ricerca, collaborare con *communities* di ricerca o ricerca/azione; e a sua volta produrre contenuti. E l'istituzione potrebbe facilmente funzionare sul serio come infrastruttura di sostegno alle comunità educanti, facilitare il riutilizzo di tutto ciò che è stato condiviso, riarticolare pratiche, percorsi e sistemi, sintonizzarsi sulle abilità digitali più diffuse tra i giovani, senza rinunciare al dialogo tra le generazioni. In realtà i sistemi educativi formali hanno davanti una sola strada possibile: diventare istituzioni ibride con le reti e adottare – qui e là sta accadendo – paradigmi basati su virtualizzazione, collaborazione, *blended learning*, didattica costruttivista, orientamento sul lavoro e sull'innovazione. E dunque, nuovi modelli organizzativi (Ragone, Ceccherelli, & Ilardi, 2011, pp. 91-114). Perciò l'e-learning non va considerato come un fenomeno collaterale, o come una branca specializzata dell'educazione, e in prospettiva non ha senso nemmeno la distinzione tra apprendimento tradizionale, in aula o in laboratorio, e apprendimento on line (del resto, anche nell'e-learning si sta passando dalle logiche della trasmissione del sapere dall'esperto all'inesperto – che sia *time independent learning* o *distributed learning* - verso una maggiore autonomia di chi apprende – un *independent study* sostenuto da più interazione in tempo reale).

Ma le tecnologie, le piattaforme e i *tool* da mettere a disposizione del *blended learning*, che si avvia a diventare la zona di convergenza “naturale” fra i media dell'educazione e le pratiche dell'istruzione formale, funzionano se cambiano i modelli, in coerenza con il motore molto più “profondo” del passaggio d'epoca, nel corpo stesso del soggetto e della sua relazione con la cultura. Pierre Lévy individuava molti anni fa la trasformazione in corso descrivendo la struttura ipertestuale della rete: il *sensu* non è dato in partenza per essere trasferito (il paradigma informazionista, trasmissivo) né è *mediato* nel dialogo risolutore di *problemi* (il paradigma interazionista, metacognitivo) ma è costruito come risultato finale di una rete di associazioni, di annotazioni, di spiegazioni, di “commentari”, di rinvii ad altri testi; comunità di attori legati da una struttura sociale e spesso organizzativa ben definita, costruiscono non solo un *sensu collettivo* e *condiviso* ma anche *suddiviso e distribuito*, con una legittimazione e valorizzazione delle differenze individuali (Lévy, 1996). E l'educazione dovrebbe in ipotesi avvicinarsi a questo paradigma. Certo però, continuando a “leggerlo” su un piano socio-semiotico, ripetendo definizioni che pure continuano ad andare per la maggiore, si rischia di non afferrare il mutamento profondo del soggetto e delle sue pratiche di senso. Un mutamento solo apparentemente recente, in realtà in incubazione da parecchio tempo, e nutrito da oltre un secolo di civiltà dell'immagine e della virtualità: vale a dire – seguendo Alain Touraine – il passaggio da un soggetto che scambiava e socializzava prevalentemente attraverso l'assimilazione a “ordini” sociali collettivi e ad istituzioni tutrici dell'*heritage*, a un soggetto sempre più incline a cercare individualmente un senso nel suo stare al mondo, attraverso la relazione con gli altri (Touraine, 2012). Relazione che passa attraverso un'auto-educazione: etica nel confronto con le storie, disponibili all'infinito nel mondo delle reti; ed estetica nel suo agire la comunicazione (e su questo torneremo). Chi apprende si trova immerso in una interazione simbolica che richiede un forte investimento individuale, in un'interazione per altro esposta alla pressione fortissima dei format dell'industria culturale: ed è probabilmente vitale che il soggetto, compiendo esperienze diverse, “dal vivo” come in rete, impari a costruire, da solo e insieme ad altri, le sue mappe e i suoi “beni”.

## II

Proviamo ad individuare i contorni del movimento in corso, nello scenario evolutivo più vicino a noi. L'aspetto più vistoso riguarda naturalmente l'innesto tecnologie digitali/apprendimento. La diffusione dei *devices* mobili e il loro uso precoce da parte dei bambini e dei giovani (3 ore al giorno, più o meno) facilita l'educazione con media digitali, l'utilizzo di più sistemi di accesso alle conoscenze, la delocalizzazione ulteriore e la personalizzazione, sia nei momenti individuali che in quelli collettivi. Secondo alcune ricerche nel 2019 il 50% di tutti i corsi di scuola secondaria in USA si svolgeranno anche online (Horn & Staker, 2011). Per le attività in rete restano importanti i Learning Management System come Moodle, ma emergono altre applicazioni per *tablet* e *smartphone*, più flessibili, di minor costo e in grado di connettersi ad Internet dovunque. Per ora i produttori di *apps* puntano soprattutto su giochi didattici (o *serious games*), con qualche rischio di un apprendimento troppo orientato verso risposte immediate o a breve termine, nella logica dei “premi” tipica dei *videogames*. Ma andiamo “dietro” l'innesto in corso di molto hardware e software: è evidente a tutti che ciò che i *new media* “spingono”, e che diventa la pratica culturalmente dominante, è un apprendimento per navigazione tra siti, antitetica all'ordine lineare della lezione tradizionale: è la centralità del *link*, entro un *search engine* che consente di trovare facilmente e velocemente riferimenti, fonti (più o meno autorevoli), informazioni, di esplorare diversi contenuti in tempi brevissimi, spesso saltando da un'idea all'altra – da frammentarie scoperte ad altre - in

rimandi continui. Un modello di apprendimento che dovrebbe essere corroborato e gestito nell'area specifica dell'educazione - almeno in teoria – con un *user-centered design*, basato sulla possibilità di chi apprende di poter personalizzare i sistemi di navigazione sulla base di obiettivi. E le tecnologie delle *digitized classrooms* (per esempio *tablet* collegati a proiettori o ad altri dispositivi su cui l'insegnante riproduce la lezione o su cui vengono presi appunti istantaneamente visualizzati dagli altri, poi messi online e distribuiti in rete) servono solo se assicurano e facilitano questo tipo di navigazione, e se favoriscono il lavoro di gruppo, emulando in aula ciò che accade on line con applicazioni e piattaforme *social*, come i wiki, i blog o anche Facebook (YouTube, Flickr, Instagram, ecc.) e in generale con tutti i sistemi di condivisione, brainstorming, produzione e discussione dei contenuti.

Le applicazioni digitali basate sulla navigazione in rete e sulla collaborazione in gruppi e *community* sono un forte corroborante per il movimento di fondo che consiste nella riduzione o eliminazione delle lezioni frontali a favore di un apprendimento condiviso, sfruttando le risorse di Internet e le sue potenzialità, mantenendo o no una classe fisica, e comunque responsabilizzando gli studenti nel *learning by doing* collaborativo sia a scuola che nell'impegno a casa. E facilitano la *peer education* ("un gruppo di persone motivate e formate su un tema specifico propongono, in un periodo di tempo ben definito, attività educative informali oppure organizzate ai loro pari, per età o interessi, con lo scopo di svilupparne conoscenze, attitudini, abilità, e di renderli responsabili") (Zielony, 2003), modello che si avvicina al funzionamento dei social network, anche se può essere integrato in un percorso più tradizionale.

In questo modo il "corso" o la "classe", reale o virtuale, può cessare di essere un luogo chiuso e autoreferenziale per diventare il punto di partenza e di arrivo di un percorso didattico complesso e articolato (*flipped classroom*), dove gli studenti collaborano concretamente ad attività di ricerca, ma anche di costruzione e comunicazione di oggetti digitali (siti, video, etc.), grazie all'uso intensivo di social media adeguati allo scopo. L'attività didattica vi si presenta come esperienza identificabile in prodotti "reali" (simulati) e resi pubblici (siamo nei pressi del "costruzionismo" di S. Papert: artefatti cognitivi, oggetti e dispositivi che facilitano lo sviluppo di specifici apprendimenti) (Papert, 1994).

### III

Il secondo cambiamento visibile è naturalmente più lento del primo, riguardando direttamente i modelli educativi "ufficiali", che con un processo prevalentemente dal basso iniziano ad aprirsi in senso interdisciplinare e multidisciplinare. In Finlandia una metà delle scuole ha abolito per una metà del tempo scolastico le discipline e spesso la divisione per classi di età: i colleghi dei docenti scelgono i temi sui quali si svilupperà l'apprendimento e i gruppi di studenti si organizzano per le ricerche (aiutati dagli insegnanti, con le loro competenze – quelle sì – disciplinari, che intervengono quando occorre "riempire" conoscenze di base per comprendere un fenomeno o per costruire un oggetto). In altri paesi europei, incluse Germania, Francia, Spagna, si sperimenta nello stesso senso. Ma è una auto-riforma che richiede come pre-condizione una completa o quasi autonomia delle scuole e un cambio di pratiche, mentalità e ruoli degli insegnanti (che hanno comunque interessanti tradizioni all'attivo: si pensi alle prime esperienze di questo tipo in Italia, dagli anni Settanta e anche prima, per esempio con il Movimento di Cooperazione Educativa).

E questo, con tutta probabilità, è il futuro. Le tecnologie digitali lo facilitano, l'ambiente dei media digitali lo spinge. Non si tratta solo di sperimentare, cambiando i programmi, le *flipped classroom*. La società in rete nel suo complesso – e il lavoro con particolare evidenza – richiede programmi di studio multidisciplinari, che integrino risorse formative sparse sul territorio nazionale,

europeo e mondiale, superando le barriere tradizionali ma anche favorendo la formazione “vocazionale”, la riconversione di professionisti, lavoratori, disoccupati, e una più stretta integrazione tra formazione e competenze in possesso delle aziende e dei servizi pubblici. A sollevare critiche radicali ai sistemi scolastici tradizionali, ancora eredi del pensiero deduttivo illuminista, del modello di sviluppo positivista industriale (la fabbrica compartimentata, con una rigida scansione del tempo e una penalizzazione fortissima della creatività, dell’uso del corpo e del movimento), ben oltre i teorici dei *new media*, sono dunque i processi reali. Al netto, potremmo aggiungere, delle illusioni o degli inganni ideologici della *sharing economy*, sotto la coperta della quale si è sviluppata al massimo grado la spinta alla competizione senza freno tra individui (Lovink, 2012). La proposta avanzata da Balzola in questo stesso numero di *Mediascapes Journal*, della “formazione come laboratorio aperto al territorio”, che crea degli *habitat performativi*, cioè reti virtuali e luoghi reali (stazioni creative) che siano centri permanenti di incontro, di scambio, progettazione, produzione e partecipazione del sapere teorico e creativo, è dunque coerente con le nuove culture e – aggiungeremo - con i tentativi di innovazione nel rapporto fra apprendimento e lavoro (in qualche misura “creativo”, o anche no), come i FabLab, e così via... In fin dei conti se – come sostiene Jeff Koons in una intervista televisiva a Bonito Oliva, trasmessa l'8 ottobre 2015 su Rai 3, - “l'arte ha il potere di connettere senza sforzo tutte le forme dell'intelletto umano”, le sfide che le società di oggi devono affrontare sono così complesse da rendere implausibile qualsiasi confine disciplinare.

#### IV

Il terzo vistoso movimento è la diffusione dei MOOCs (*Massive Open Online Courses*), di cui si occupano altri contributi a questo numero della rivista. Tralasciando molti aspetti, osserviamo che il loro successo sembra derivare da una omogeneità *integrale* ai format industriali dominanti in rete: iperframmentazione, *serendipity* e creazione di storie formative a coerenza debole. Tipicamente, unità che ruotano attorno a una videolezione di 10-15 minuti, collegata ad alcune letture online di informazione o approfondimento, prodotte dal docente o liberamente rintracciabili on line più uno o più *topics* da discutere nel forum dedicato. In definitiva la conoscenza è disseminata e destrutturata in una varietà di nodi liberamente percorribili e non ordinati coerentemente; l'interazione diretta con il docente o con il suo staff è nulla o molto ridotta. Il docente spiega i punti essenziali, mentre problematizzazione e approfondimenti successivi sono affidati all'iniziativa autonoma dei partecipanti (ma gli utenti realmente attivi nei gruppi di discussione sono proporzionalmente pochi) (Boninu, 2014, pp. 70-83). L'ispirazione, più che al “prosumerismo” di Toffler (1980) sembra riferirsi alla “wikinomics” di Tapscott e Williams (2010), un incrocio tra *venture capitalists*, che hanno ben intuito il potenziale economico dell'operazione, e *crowdsourcing*. I MOOCs sono infatti sperimentati e studiati soprattutto dalle università come incubatori di un modo diverso di costruire *e-learning*, ma anche da *start up* come Coursera e Udacity che mirano al nuovo modello di business, incardinato sull'individuazione di nuovi mercati e nuovi bisogni dei consumatori, dove la qualità del prodotto è garantita da testimonial di eccezione: le università stesse. Quanto ai risultati, una recente ricerca della Penn University, diffusa nel dicembre 2013 (Perna et al., 2013) dimostra che la percentuale media di partecipanti che concludono il corso rispetto al numero di partenza è davvero molto bassa, del 2-4%, con punte del 6% per quei corsi che prevedono un impegno personale minore (ad esempio nella quantità di letture assegnate).

## V

Riassumiamo e approfondiamo. Prescindendo dai MOOCS, che più che altro standardizzano, semplificano e rivendono pratiche di *e-learning* aggiornate, il cambiamento che si profila ha caratteri solidi, con un retroterra teorico e una modellizzazione pratica del processo di apprendimento, sul piano cognitivo ed ergonomico, pedagogico e organizzativo, in una oggettiva convergenza con l'evoluzione del *blended learning*; soprattutto perché si fonda su una interazione con risorse e esperti esterni intrecciata con l'interazione cooperativa tra i partecipanti; sull'integrazione dell'aula nel processo di rete; e in definitiva su un apprendimento cooperativo, polarizzato e tematico. Sul piano organizzativo, tutto questo richiede istituzioni educative aperte e ibride, mentre le logiche "chiuse" delle aziende e quelle per altri versi non meno chiuse degli ordinamenti scolastici e universitari fanno da freno. Le istituzioni dovranno quindi mutuare i paradigmi teorizzati fin dagli anni Ottanta per le Learning Organizations, in cui è prevista l'integrazione di diversi attori: il singolo, il gruppo, il docente/tutor, la *community* in rete, l'utilizzo di strumenti comunitari nella ricerca, nella costruzione di *learning objects*, nella narrazione in rete delle esperienze, nella costruzione di reti tematiche, e nell'autovalutazione delle reti. E dovranno farlo in un contesto in cui assume ancora più importanza il *net criticism* nei confronti di una retorica delle tecnologie e dei media digitali spesso insopportabilmente pervasiva, se non manipolatoria (Keen, 2007; Lovink, 2011; Morozov, 2013; Maxia, Nutini, & Traverso, 2014) e comunque in favore di un uso riflessivo di Internet e dei social media, e dell'utilizzo di strumenti per gestire la privacy, le situazioni di rischio, la tutela dei propri diritti online.

Intanto le sperimentazioni ci sono, e anche – ovviamente – le criticità nelle esperienze di *flipped classroom* e/o *peer education*, come in generale nel *blended learning*. Non siamo specialisti, ma come molti altri – e da anni – sperimentiamo e affrontiamo difficoltà che sono spesso di tipo organizzativo e di *design* del percorso: carenze di tutoring, carenza di formazione e di pratica su questo piano degli insegnanti, eccesso insostenibile di attività, difficoltà di socializzazione nel lavoro di gruppo on line, carenza di abilità "tecniche" degli studenti nella produzione di oggetti, carenza di radicamento in ambienti istituzionali, di impresa o almeno di laboratorio in cui siano all'opera vere competenze professionali, o mancanza di una programmazione adeguata dei tempi (apprendere dura fatica). Oppure i punti critici riguardano temi e "contenuti" dell'apprendimento, non abbastanza contestualizzati rispetto all'esperienza personale dei corsisti (*life-centered*), allo svolgimento di compiti operativi (*task-centered*), e alla risoluzione di problemi. Gli oggetti che si producono dovrebbero essere costruiti utilizzando il più possibile *digital libraries* qualificate, dovrebbero essere se possibile autoconsistenti e diventare stimolo o spunto per processi di apprendimento in altri gruppi e altre community. In definitiva, infatti, lo scopo ultimo del processo didattico risiede nella riflessione metacognitiva e nell'azione produttiva, dove le competenze acquisite dai singoli possono naturalmente essere valutate)<sup>1</sup>.

## VI

Fin qui il plausibile futuro e una sperimentazione attuabile negli interstizi degli ordinamenti istituzionali... Ma ora vorremmo riaprire il discorso che abbiamo aperto e lasciato in sospeso ragionando sul senso attuale della socializzazione (con Touraine), e riportarlo nella dimensione accertata e specializzata dell'"educazione": tra le varie etimologie del termine ("tirar fuori", nutrire...) quella che preferiamo è *e-duco*, ti guido fuori dal tuo stato (verso un altro stato...).

Naturalmente lo spostamento dell'equilibrio io-noi e io-tu sull'auto-educazione partecipata comporta una ridefinizione sia del ruolo di "guida" che del "verso un altro stato". La "guida" come scambio simbolico attraverso il quale si formino delle conoscenze. L'"altro stato" come produzione culturale collaborativa. E quindi occorre concentrare l'attenzione su ciò che presidia e forma lo scambio simbolico e la comunicazione (intesa come co-produzione del senso): vale a dire immaginari e media, i "luoghi" del nostro abitare il mondo, della memoria, dell'*heritage* (l'attività di ri/mediazione del patrimonio culturale) (Ragone, 2014; Ragone, 2015). Tradizionalmente, nella scuola e nell'università, immaginari e media venivano in genere occultati, o forse *dovevano* essere il più possibile occultati, a garanzia del mantenimento di una centralità culturale dei saperi formalizzati rispetto all'apprendimento informale. Ma oggi essi tornano necessariamente al centro di un paradigma dell'educazione che veda come protagonista il soggetto nel suo acquisire le conoscenze prodotte e accumulate, sì, ma attraverso la decisiva esperienza della ricerca di senso attraverso lo scambio con gli altri, con le storie degli altri, e con la costruzione di modelli e forme estetiche.

La scuola tradizionale, in Italia quella gentiliana, raccontava storie e forme assimilandole a codifiche sistematiche, storico-manualistiche (le materie umanistiche) o pretendeva l'assimilazione di nozioni e di teorie astratte, mostrandone solo a volte le implicazioni concrete (le materie scientifiche). Il DNA dell'educazione, i suoi programmi, erano coerenti con il sistema che in ogni nazione assimila l'individuo ai diversi ordini codificati: le discipline, la mitologia comunemente accettata o l'ideologia imposta, le funzioni sociali, ecc. A rileggerli, anche i programmi "positivisti" stabiliti dai governi italiani della Sinistra storica di fine Ottocento – e distrutti da Gentile – erano sì basati sull'apprendimento di abilità tecniche utili alla vita pratica e al lavoro, ma erano anche impregnati in modo impressionante dalla ossessione verso il comando sociale e dalla connessa codificazione "povera" di una pedagogia popolare. E in definitiva il Novecento, prima per i borghesi, poi per tutti, ha comportato una costante e sempre maggiore schizofrenia fra ciò che generalmente riguardo agli immaginari si studiava (i classici antichi e italiani e la storia della letteratura italiana, più pillole di storia dell'arte, e mappe concettuali ed evenemenziali di storia della filosofia e di storia), e le storie che si affollavano nel nuovo ambiente dei media di massa, un ambiente e un gigantesco campo di osservazione e di vita virtuale, che veniva tenuto all'esterno dell'educazione, in un quadro che i diversi regimi liberali, fascisti, democristiani (con un sostanziale consenso dei comunisti) hanno condiviso. A scuola schemi e pochi testi, a casa il cinema e l'*entertainment* radiotelevisivo. Il ciclo della cultura, dagli immaginari (storie condivise) → alla memoria → all'identità → all'*heritage* (lavoro sugli immaginari), non doveva essere sottratto al comando di agenzie educative di stato, luoghi di ri/produzione della mitologia dominante attraverso una *forma mentis* e pratiche fondamentalmente scritte, adatte a perpetuare nelle masse l'equilibrio oscillante fra l'ordine sociale e politico (la scuola insieme alle altre istituzioni pubbliche) e le zone di trasgressione (in generale pertinenti al *loisir*: avanspettacolo, ballo, cinema, show televisivi, ecc.). Finché il sistema non è andato in crisi, negli anni Sessanta, con una ondata di consumi creativi, e con nuovi insegnanti che hanno cercato modelli alternativi. Risale a quel periodo un tentativo di rifocalizzazione dell'apprendimento, attraverso una ridefinizione dei rapporti fra "materiale" e "immaginario", in alternativa di fatto ai programmi e ai paradigmi delle discipline. Ma tutte e due le zone, il materiale e l'immaginario, nonostante l'arrivo delle *Annales* francesi, sono restatesostanzialmente ai margini dell'educazione anche nei decenni che sono alle nostre spalle.

Oggi, indeboliti gli ordini tradizionali, disciolte le distinzioni tra spazio della cultura alta o istituzionale e spazio del consumo, spostato il senso sul soggetto come protagonista a cui si chiede imperativamente di trovare se stesso nello scambio simbolico, immerso in un mondo

multiculturale, denso di storie che hanno radici in culture diverse, lo scenario è radicalmente cambiato. L'insegnamento, nelle scuole e nelle università, molto meno.

## VII

Oggi le informazioni sono prodotte, accumulate e rese disponibili prevalentemente in rete, dove tendono ad assumere forma di racconto, tanto più nei social network. La funzione sociale e identitaria delle storie, contrariamente a quanto si teorizzava negli anni Novanta, sembra rafforzarsi: più aumenta l'incertezza sui rischi sociali, più si scatenano i media come principale sistema di controllo ma anche di costruzione delle soggettività (Ragone, 2012). Troppo superficiale il ragionamento secondo il quale le nuove generazioni, in un caos culturale che *pour cause* si cerca di assimilare a quello post-caduta dell'Impero Romano, devono inventarsi tutto *ex novo*, tesi sostenuta per esempio da Nancy (2015): il ciclo che continua a collegare immaginari, storie, memoria, identità ed *heritage* si riproduce, in forme nuove, anche nel nuovo ambiente dei media. Già Manuel Castells, nel suo celebre quadro *fin de siècle* sulla società in rete, iniziava a bilanciare la teoria sullo "spazio globale dei flussi" e sul "tempo senza tempo" con il riconoscimento di nuovi processi di costruzione delle identità collettive, ancorati alla memoria ("locale") e alla riflessione (progettuale), entrambi sostenuti da racconti (in prevalenza religiosi o ecologici) (Castells, 2002; Castells, 2004). È vero che Internet apre la possibilità di costruirsi in totale libertà i propri percorsi in base al desiderio, al sentimento o al link cognitivo del momento, in modo tale che i nuovi soggetti della comunicazione digitale sono in grado di navigare e frantumare la propria identità tra migliaia di microstorie o di produrre essi stessi le loro storie. Ma proprio in risposta a una così potente riconfigurazione delle soggettività, rimane culturalmente e socialmente indispensabile per gli individui quel "lavoro" che consiste nel fare esperienza degli immaginari e delle storie che li veicolano nella memoria collettiva; e anzi la relazione con le storie degli altri – e con le forme del sé – ha trovato più potenti mezzi di produzione nella versatilità dei format e nella virtualizzazione delle tecnologie digitali. Perciò lo storytelling è letteralmente "esplosivo" con la società delle reti.

E allora la scuola deve fare un "salto", e diventare luogo di esperienza, analisi, critica e ri/mediazione di ciò che un tempo era diviso e reso invisibile: la mitologia collettiva, l'esperienza del consumo, sinestetica, simultanea, spettacolare, e la stessa struttura ed evoluzione dei media, e in particolare dei format che modellano le storie, sotto l'impulso non solo delle strategie delle grandi multinazionali della comunicazione ma anche di miliardi di persone più o meno attive. Scambiare esperienza, con migliaia di personaggi della *fiction*, e con decine o centinaia di amici, ancora in un mondo virtuale, quello di Facebook, è la vita quotidiana e costituisce gran parte del lavoro di apprendimento dell'umanità. Si ripete in un certo senso su scala gigantesca e in tempi enormemente più rapidi quel ciclo culturale che attraverso il romanzo e il giornale aveva portato tra il XVII e il XIX secolo alla socializzazione a distanza e alla potenza artificializzata, inconscia e disorganizzante della metropoli. L'ambiente della nostra vita immateriale, che invade nel profondo quella materiale, cambia struttura a ritmi ormai rapidissimi: pensiamo a fenomeni evidenti ed imponenti degli ultimi anni, come l'accentuarsi delle dinamiche seriali (la nuova serialità televisiva, le lunghissime saghe cinematografiche e romanzesche, la trasformazione dei videogame in grandi universi narrativi, ecc. ); come la più forte drammatizzazione dell'intreccio/conflitto sempre più stretto e profondo fra le identità "globali" e di flusso e quelle nazionali e locali – i nuovi racconti su medio oriente e immigrazione; come l'esplosione dei *prosumer* (non più solo consumatori ma anche produttori individuali o in *community*), con annesso movimento di *crowdsourcing*, *crowdfunding* e micro-industria creativa.



## VIII

Immaginari, storytelling e conoscenze accumulate dalla ricerca, non confinabili in due “aree” distinte. In conclusione, proviamo a riflettere sulle nostre esperienze. Alcuni anni fa, cominciando a studiare le migliori pratiche per la valorizzazione dei patrimoni culturali nella *network society* abbiamo fatto un esperimento con gli studenti (Mediologia, Facoltà di Lettere della Sapienza). Nel 2009 il comune di Roma aveva commissionato a Franco Zeffirelli la realizzazione di un video promozionale sulla città eterna, *Omaggio a Roma* (Zeffirelli, 2009), stanziando svariati milioni di euro. Lo spot è esteticamente impeccabile con Monica Bellucci e Andrea Bocelli che ripercorrono le bellezze classiche di Roma (collocate esclusivamente nel centro storico) sulle note della *Tosca* e della *Turandot* di Giacomo Puccini. Ma a quale pubblico è diretto? Prendendo spunto da questo video ma senza mostrarlo agli studenti, abbiamo chiesto loro di creare una serie di spot promozionali per Roma. Il risultato è stato completamente opposto a quello di Zeffirelli: i video degli studenti sono sincopati *mash-up* di spezzoni cinematografici, serie tv e scene di *videogame* in cui appaiono i vari contesti di Roma (Gruppo Gulliver, 2011). Insomma per Zeffirelli Roma è una quinta operistica e in parte cinematografica, per gli studenti invece il cinema la fa da padrone insieme alla televisione e ai videogiochi. E mentre per Zeffirelli la Roma da valorizzare è essenzialmente quella di una guida del Touring Club, per gli studenti sono beni culturali anche l'EUR della serie *Romanzo Criminale*, la Garbatella dei *Cesaroni*, Ponte Milvio di Moccia, gli attori famosi che l'hanno attraversata o gli avatar che combattono in *Assassin's creed*, etc. Ogni soggetto filtra e organizza memoria storica e culturale attraverso narrazioni, metafore, simbologie di un immaginario che è essenzialmente mediale, ed evidentemente Zeffirelli agisce mitologie, immaginari e forme narrative diversamente dai ventenni attuali. Questa conclusione, che in un *mediascape* multimediale dovrebbe essere da decenni un dato acquisito, è invece totalmente estranea alle istituzioni culturali e politiche che infatti non riescono ad attrarre un pubblico più giovane verso le bellezze del nostro paese in quanto si ostinano in buona parte ad utilizzare strategie comunicative “libresche” perfino quando si cimentano con i media audiovisivi (video di Zeffirelli) o digitali (basta consultare un qualsiasi sito internet di un museo o di un'area archeologica).

Ma l'ignoranza sull'ambiente mediale e sugli immaginari che le persone “abitano” è ancora più estesa nelle istituzioni educative. Se un insegnante deve spiegare ai suoi studenti la Seconda Guerra Mondiale, comincia di solito con l'elencarne le cause (essenzialmente politico-ideologiche ed economiche), poi racconta i fatti (essenzialmente battaglie, con qualche excursus sulla vita quotidiana durante la guerra), infine ne spiega gli effetti (essenzialmente politico-ideologici ed economici). E tutto l'immaginario di massa prodotto prima, durante e dopo la guerra? Nei casi più fortunati, la visione di qualche film sull'Olocausto. Numerosi e prolungati sbadigli da parte degli studenti. Forse perché non sono interessati? Perché fanno parte di una generazione viziata e consumista che vive in un eterno presente e rifiuta la dimensione della Storia e della memoria? Forse perché gli studenti già conoscono la Seconda Guerra Mondiale, ma raccontata attraverso forme narrative e medialità differenti. Alcuni di loro hanno già combattuto quella guerra e vissuto da protagonisti lo sbarco in Normandia giocando a *Medal of Honor* o la riconquista di Stalingrado impersonando il soldato sovietico di *Call of Duty*; altri avranno visto *Salvate il soldato Ryan* o le serie tv prodotte da Spielberg; altri ancora magari si sono fermati a guardare un documentario di History Channel sui misteri di Hitler o sugli amori di Mussolini. Rispetto alle passate generazioni che incontravano per la prima volta la Seconda Guerra Mondiale a scuola - e il docente poteva

contare almeno sulla loro curiosità - quelle attuali già ne hanno fatto esperienza, essenzialmente in maniera ludica o spettacolare. E lo stesso vale per altri periodi storici o artistici: si pensi ad esempio ai videogiochi strategici ambientati nell'antica Roma (oltre a film come *Gladiator* o a serie tv come *Spartacus*), a quelli che fanno rivivere l'età degli imperi post napoleonici (già protagonista del gioco da tavolo Risiko), o ai Borgia rappresentati nella serie tv e in *Assassin's Creed II*. Come gli studenti universitari trasformati in *videomakers* non ignoravano l'importanza del Colosseo, di San Pietro o di Piazza Navona ma semplicemente collocavano tali monumenti in un ambiente di immaginari e media diverso dal racconto di un manuale di storia dell'arte, allo stesso modo gli studenti di scuola possiedono una disordinata conoscenza delle principali epoche storiche e artistiche, almeno dal punto di vista visuale, anche se magari non sanno collocarle cronologicamente e in un rapporto logico-causale. D'altronde se c'è un fenomeno che ha caratterizzato gli ultimi trent'anni è proprio quello delle riscritture della Storia da parte dell'industria culturale (romanzi, film, serie tv, *videogame*, *graphic novel*, etc.), parallelo alla esplosione dello *storytelling* come principale strumento di comunicazione e trasferimento di informazioni della *network society*.

La maggior parte degli insegnanti – e vale anche per l'università - non ne tiene conto, e spesso non ha gli strumenti per leggere questi immaginari e questo tipo di memoria. E lo scontro tra media e immaginari di riferimento che si svolge in aula è spesso drammatico (i media sono un mondo in drammatico conflitto, lo scopri McLuhan). Le forme narrative con cui sono cresciuti gli studenti sembrano irriducibili a quelle del docente. Eppure proprio qui va trovata una mediazione: tra un racconto filologicamente corretto di eventi storici, filosofici o artistico-letterari e le storie e le forme ludico-spettacolari in cui sono cresciute le nuove generazioni (Martella & Ilardi, 2009; Tarzia, 2012).

Proviamo a fare un esempio (basato su una nostra esperienza di *flipped classroom*). Nel 2014 durante un laboratorio su Videogiochi e Beni culturali (Scienze della Comunicazione, Università di Cagliari) è stato chiesto a tre gruppi di studenti di progettare dei *videogames* che valorizzassero il patrimonio archeologico della Sardegna. È stata data loro la massima libertà nella scelta del territorio, del genere videoludico, del *gameplay*, ma dovevano rispettare un'unica condizione: che uno o più obiettivi previsti dal gioco dovesse svolgersi per forza sul territorio (sul modello degli ARG, *alternate reality game*), obbligando quindi il giocatore a recarsi fisicamente nel luogo per portare a termine le missioni. Poiché il valore aggiunto dei siti archeologici sardi è di possedere numerosi reperti cartaginesi due gruppi hanno deciso di ambientare la loro storia durante le guerre puniche. E per costruire la sceneggiatura hanno dovuto leggersi tre voluminosi testi accademici riguardanti proprio le lotte tra romani e cartaginesi. Secondo la loro testimonianza, per la prima volta hanno studiato volentieri, perché l'obiettivo era centrato in modo creativo (sia come *task* che come *problem*): conoscere la storia antica non semplicemente per possedere un bagaglio culturale ma per costruire nuove storie in base alle loro preferenze. Nel 2015-2016, lo stesso sistema applicato alla letteratura: l'obiettivo è di riadattare (a loro scelta: per il cinema, per la televisione, per il fumetto, per l'universo videoludico) un romanzo di Jane Austen. Progetto o lavoro di gruppo permettono una interazione e scambio tra immaginari. E permettono al docente di inserirli in un processo. Ovvio che per ottenere risultati: bisogna abbandonare una rigida divisione disciplinare, per utilizzare miti, metafore, immaginari che attraversano i secoli e sono fondamentali anche oggi; occorre che il docente conosca, almeno a grandi linee, l'immaginario di riferimento dei suoi studenti e i media che essi utilizzano; occorre abbandonare un sistema rigidamente cronologico e logico-causale di comunicazione della cultura (sia essa arte, storia, filosofia, letteratura, etc.; ma vale, con altre tecniche, per le conoscenze scientifiche e tecnologiche). È molto meglio partire dalla fine, magari dall'ultima rifunzionalizzazione ludica o spettacolare del

concetto o della metafora che il docente vuole insegnare, quella cioè che fa parte dell'immaginario dei suoi studenti; e poi, dopo averli incuriositi, costruire insieme teorie e analisi più astratte.

## IX

Partire dalla fine? Non è un percorso immune da insidie, e soprattutto dalla ricaduta piatta in quella che potrebbe essere chiamata la sindrome di *Moby Dick*. È noto come gli editori abbiano avuto vita facile nel ridurre ad un libro per ragazzi l'opera di Melville. Hanno lasciato l'inizio e la fine, e tagliato il corpo del testo. La prima parte di *Moby Dick* è un racconto di formazione: Ismaele parte alla ricerca di avventure per mare. La parte finale è un racconto bellico-epico: la caccia finale alla balena bianca e il naufragio del Pequod. Ma la maggior parte dell'opera consiste in una complessa catalogazione filosofica dell'universo, della vita e delle attività di bordo, dei cetacei, della tecnica di caccia etc.. : è questa la sezione che veramente interessava a Melville, ed è anche, per il lettore dell'epoca e per quello più moderno, quella più indigesta. Melville era così bravo da riuscire ad ingannare il lettore; lo irretiva propinandogli l'immaginario a cui il lettore si riferiva (quello del romanzo d'avventura), lo conduceva con sé attraverso trecento e più pagine di puro enciclopedismo filosofico e infine lo faceva uscire felice e contento, immergendolo nella catartica battaglia finale contro la balena bianca, con il fatale naufragio. Ecco, quello che dobbiamo evitare nella didattica è la banalizzazione di questa pur affascinante tecnica: attirare lo studente, e farlo uscire contento, magari lasciandolo sfogare con la produzione di "oggetti". Ridurre il tutto alla testa e alla coda, a un libro per ragazzi. Ma nemmeno replicare la strategia della fase centrale di "elencazione dei capodogli", può andare bene. L'idea estrema e già gesuitica dell' "utile col dolce" è, in qualsiasi modo la si guardi, superata. Come fare allora?

Innanzitutto, occorre "guardarsi dagli studenti". Quello medio tende sempre a spostare sul presente, sull'immediato il suo potenziale di coinvolgimento, a fermarsi sul dato conosciuto e da lui frequentato. È un problema serio, perché chi è cresciuto in un universo mediale istantaneo, lavorando su una identità immersa tende a non darsi una visione strategica, in favore della ricerca immediata del soddisfacimento del desiderio. Scosso da continui "innamoramenti", e mai tentato dall'amore, prende fuoco in ogni istante, ma si spegne subito. Il primo scopo del processo di apprendimento dovrebbe essere, da parte della "guida", quello di ri-coltivare la facoltà della continuità passionale. Non basta quindi "catturare" lo studente con una serie di espedienti che partano dal suo mondo per condurlo ad una conoscenza più ampia: bisogna *tenercelo* in quel mondo. Prima di capire ad esempio che il passato può essere fondamentale per interpretare il presente (come sosteneva Benedetto Croce, la storia è sempre contemporanea), deve *sentire e comprendere* – e qui entrano inconscio e pensiero cognitivo - che noi siamo perché qualcun altro è stato, e prima ancora che quando pensiamo e leggiamo il passato, e gli immaginari passati, noi pensiamo sempre a quelli presenti. È qui che bisogna intervenire: sulla sua attualizzazione del passato. Perché ci interessano gli egiziani? O i romani? Per i loro misteri e le loro bizzarrie, cioè per la loro diversità? O per la paura dell'ingovernabilità del sociale che oggi ci agita? Oltre all'esotismo, per il confronto con l'oggi. Imperi spietati e strutture sociali a piramide ci fanno capire meglio i sistemi democratici e di massa, e in generale i meccanismi di tenuta della cultura e della società.

In secondo luogo, occorre "guardarsi dai docenti" (in questo caso da noi stessi). Nella fase di passaggio dall'ingresso/cattura di interesse e chiamata in causa degli immaginari e delle storie possedute da chi apprende alla fase finale di ri/mediazione e creazione, l'insidia maggiore è infatti quella che l'insegnante ricada nella didattica intesa come trasmissione di teorie o, ancor peggio,

come replica (insegno quello che mi hanno insegnato, come me l'hanno insegnato). Sappiamo che non funziona, ma il problema resta: qual è il ruolo che in definitiva attribuiamo alla teorizzazione? Studiare i cartaginesi, per rifarsi all'esempio esposto nel paragrafo precedente, per conoscerne l'identità culturale, certo anche in chiave oppositiva e attualizzante, implica un investimento di approfondimento e di analisi superiore rispetto ad un lavoro di apprendimento finalizzato all'applicazione "pratica", alla ri/mediazione che per forza di cose selezionerà elementi e strutture adatte al riuso (cioè della produzione del *videogame*, nel nostro caso), e dunque parziale. Occorre (ancora) un investimento in una certa misura "fine a se stesso". Nelle università americane, d'altra parte, lo studio sull'antichità è spesso considerato materia fondamentale proprio perché concepito come laboratorio di analisi preparatoria al ragionamento politico puro (pensiamo ad esempio agli studi di Luttwak sulla strategia geopolitica dell'impero romano e di quello bizantino, che hanno un evidente rapporto con la politica estera americana postvietnamita e postirakena). Una comprensione più approfondita dei processi vi viene "rigiocata" sulla soluzione di problemi di oggi (forse non a caso, del resto, una delle ultime pratiche didattiche diffuse negli Stati Uniti, e patrocinata da Apple, è il CBL, *Challenge Based Learning* (<https://www.challengebasedlearning.org>), basato proprio sulla sfida di porsi e risolvere problemi reali). Ma queste considerazioni sembrano implicare conseguenze su cui ragionare, sul rischio di forti differenze di livello ("operatori" culturali? intellettuali e classi – ancora – dirigenti?).

Torniamo al pericolo del rientro nell'alveo della didattica tradizionale durante la fase "centrale" dell'apprendimento. Come uscirne? Cosa fare una volta "agganciato" lo studente? In primo luogo, si è detto, provare a tenerlo "dentro", a farlo appassionare con le risorse possibili di *storytelling*, dal flashback alla suspense. Cercare molti esempi che possano attraversare l'insieme di un processo culturale, dalla letteratura al cinema, dal gioco allo sport, dall'architettura all'urbanistica, dalla musica alla pittura (ed era come si è già accennato la strada intravista dalla scuola italiana prima del ritorno all'ordine dei governi di questo secolo, quando le più innovative elementari del paese, soprattutto in Toscana o in Emilia Romagna, prevedevano lo studio di un qualsiasi "oggetto" attraverso il coinvolgimento diretto dell'alunno, ma anche l'apporto di diversi docenti di varie materie in grado di sviluppare il loro singolo sguardo in relazione a quello degli altri). Poi arriva il fatidico frangente in cui è necessario approfondire l'analisi. E occorre allora cominciare ad aprire delle finestre (rovesciando il percorso tradizionale di lavoro teorico dentro il quale si aprivano momenti di box pratici); organizzare dei momenti di sosta nei quali mostrare il meccanismo della ricerca, discutere delle tesi, avviare delle comparazioni metodologiche, secondo una tecnica che alcuni storici contemporanei, primo fra tutti Robert Darnton, hanno saputo predisporre e mettere a punto. "Praticizzare" per così dire la teoria, e guidare gli studenti nel ruolo di studiosi in erba, facendo loro sentire l'illuminazione del congegno, il fascino della composizione, della costruzione della ricerca. Questo è forse il modo per aumentare lo spessore nell'articolazione finale, quella del riuso e dell'applicazione, che acquista anche un valore di evidenza teorica e metodologica. Neutralizzando, almeno all'università, un ultimo pericolo che prende spesso purtroppo l'aspetto del "professore a contratto", portatore di competenze. Se per esempio nelle nostre lauree magistrali in giornalismo si insegnasse un po' meno ad usare tecniche (sottoposte ad un ricambio continuo) e un po' di più a tenere insieme teorie e creatività, la qualità oggi infima della nostra informazione ne trarrebbe certo giovamento.

## Nota biografica

Giovanni Ragone insegna Mediologia alla Sapienza Università di Roma, dove ha fondato e diretto il DigiLab, centro di ricerca sulle tecnologie digitali per la cultura. Sociologo dei processi culturali, nel suo percorso intellettuale ha attraversato media e immaginari, letteratura e arti, educazione, editoria, pubblicità, digital heritage e beni culturali. È stato consigliere per l'università e la formazione superiore dei due governi Prodi. Fra i saggi più rilevanti: *L'immaginario della fine*, in *Lo spettacolo della fine. Le catastrofi ambientali nell'immaginario e nei media*, Guerini e Associati 2012; *Per una mediologia della letteratura. McLuhan e gli immaginari*, in *Tecnologia, immaginazione e forme del narrare*, Ed. L. Esposito, E. Piga, A. Ruggiero, "Between", IV. 8 2014; *Radici della sociologia dell'immaginario*, in "Mediascapes Journal", 4, 2015; *Analogie 3. Il medium pubblicità*, Liguori 2015. Contact: giovanni.ragone@uniroma1.it

Emiliano Ilardi insegna Sociologia dei processi Culturali e Comunicativi, Communication Management e Narratologia e digital storytelling presso i corsi di laurea in Scienze della comunicazione e in Filosofia e Teorie della comunicazione (entrambi erogati in e-learning) dell'Università di Cagliari. Sull'e-learning e il rapporto tra didattica e nuove tecnologie ha pubblicato: ILARDI E., GOLA E., FAVRIN V., (2015), *Dal Blended Learning al Transmedia Storytelling come modello per l'e-learning: il caso del corso di Scienze della Comunicazione*, in Calidoni P., Casula C., *Education 2.0: Esperienze, riflessioni, scenari*, Cagliari, CUEC, Ceccherelli A., Ilardi E., Ragone G. (2011), *L'università delle reti*, "Scuola Democratica", vol. 3; Ilardi E., Ceccherelli A., Ragone G. (2011), *Net collaborative learning: le potenzialità della rete nei corsi universitari*, in Ligorio M.B., Mazzoni E., Casini Schaerf M., Simone A. (a cura di), *Manuale di Didattica Universitaria OnLine Vol II. Esperienze*, Napoli, Scriptaweb, Contact: ilardi@unica.it.

Fabio Tarzia è docente di *Sociologia dei processi culturali e comunicativi* presso l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza". Si occupa di sociologia della letteratura e dell'immaginario, sociologia delle religioni, storia del libro e dell'editoria, storia del giornalismo e analisi dei format televisivi. Più recenti pubblicazioni: *Spazi (s)confinati. Puritanesimo e frontiera nell'immaginario americano* (con E. Ilardi), Roma, manifesto libri, 2015 (pp. 15-208); *Narrazione della storia e consumi mediali*, Napoli, Liguori, 2011. Contact: [fabio.tarzia@uniroma1.it](mailto:fabio.tarzia@uniroma1.it).

## Bibliografia

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., & Bloom B. S. (2001). (eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Boninu, L. (2014). La sfida educativa fra utopie libertarie e nuovi autoritarismi. L'esempio dei MOOCs. *Media Education*, 5, 1 (2014).
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Cortina.
- Castells, M. (2002). *La nascita della società in rete*. Milano: Università Bocconi. (ed. or. 1996).
- Castells, M. (2004). *Il potere dell'identità*. Milano: Università Bocconi. (ed. or. 1997).
- Horn, M.B., & Staker, H. (2011). *The Rise of K-12 Blended Learning*, Innosight Institute 2011. Preso da: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf>

- Gruppo Gulliver (2011). Roma: è come vivere un film. Preso da: <https://www.youtube.com/watch?v=91YIRgBZioc>
- Keen, A. (2007). *The Cult of the Amateur: How Today's Internet Is Killing Our Culture*, New York: Doubleday/Currency.
- Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli. (ed. or. 1994).
- Lovink G. (2012). *Ossessioni collettive. Critica dei social media*. Milano: Egea. (ed. or. 2011).
- Martela, G., & Ilardi, E. (a cura di). (2009). *Hi-Story. Riscritture della storia nella fiction contemporanea*. Napoli: Liguori.
- Maxia, M., Nutini, I., Traverso, M. (2014). Uso sicuro e positivo della rete e peer education. *Media Education*, 5, 1 (2014).
- Moroov, E. (2013). *To Save Everything, Click Here. The Folly of Technological Solutionism*. New York: PublicAffairs.
- Nany, J.-L. (2015). *Beni vacanti*. Festival della filosofia di Modena, Carpi e Sassuolo, 19 settembre 2015.
- Paert, S. (1994). *I bambini e il computer*. Milano: Rizzoli.
- Prna, L, Ruby A., Boruch, R., Wang, N., Scull, J., Evans, C. & Ahma, S. (2013). *The Life Cycle of a Million MOOC Users*. Preso da: [http://k12accountability.org/resources/Online-Education/perna\\_ruby\\_boruch\\_moocs\\_dec2013.pdf](http://k12accountability.org/resources/Online-Education/perna_ruby_boruch_moocs_dec2013.pdf).
- Ragone, G. (2012). *L'immaginario della fine*. In *Lo spettacolo della fine. Le catastrofi ambientali nell'immaginario e nei media*. Milano: Guerini e Associati.
- Ragone, G. (2014). Memoria. In A. Abruzzese, L. Massidda (a cura di). *I grandi temi del secolo, Appendice XXI secolo. Aggiornamento enciclopedico* (pp. 401-415). Torino: Utet Grandi Opere.
- Ragone, G. (2015). Radici della sociologia dell'immaginario. *Mediascapes Journal*, 4, 2015
- Ragone, G., Ceccherelli, A. & Ilardi, E. (2011). L'università delle reti. *Scuola Democratica*, n.3, ottobre 2011.
- Tapscott D., & Williams, A.D. (2010). *Wikinomics 2.0. La collaborazione di massa che sta cambiando il mondo*. Milano: Rizzoli. (ed. or. 2006).
- Tarzia F. (2012). *Narrazione della storia e consumi mediali. Un'inchiesta sui giovani e la memoria*. Napoli: Liguori.
- Toffler A. (1980). *The Third Wave*. New York: Bantam Books.
- Touraine, A. (2012). *La globalizzazione e la fine del sociale*. Milano: Il Saggiatore. (ed. or. 2004).
- Zeffireli, F. (2009). *Omaggio a Roma*. Preso da: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_bW-Hrhf00Y](https://www.youtube.com/watch?v=_bW-Hrhf00Y)
- Zieloy, R., Kimzeke, G., Stakic, S., & de Bruyn M. (2003). *Peer Education. Training of trainers manual*. United Nation Joint Interagency Group on Young People's Health Development and Protection In Europe and Central Asia (IAG)

## Note

1 Le tassonomie per la valutazione più diffuse in area anglosassone sono tuttora quella di Bloom, e - per quanto riguarda le abilità nelle attività on line - quella di D. Rowntree, entrambe riadattate in Anderson, Krathwohl, & Bloom (2001).