

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Ricerca mediaeducativa e realtà complessa

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1637231> since 2017-05-22T14:14:09Z

Publisher:

Franco Angeli

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Ricerca mediaeducativa e realtà complessa

Di Alberto Parola

1. Evoluzione della ricerca mediaeducativa

Nel nostro paese, la *media education* (ME), con quasi trent'anni di movimento, riflessione e azione ha diffuso pratiche formative in tutti i gradi scolastici ed è sostanzialmente concepita come il mezzo per raggiungere l'obiettivo della *media literacy*, quindi con un ruolo più funzionale che culturale; viceversa, la ricerca mediaeducativa (RME) non è riuscita a sviluppare una tradizione forte come è accaduto in altri paesi europei, si è interrogata molto con la formulazione di buone domande, ma non si è rivelata così puntuale ed efficace nell'imporre strategie e metodologie solide e condivisibili. In sostanza, la pratica mediaeducativa e gli interventi nelle scuole non sono stati sufficientemente informati da evidenze emergenti da piani osservativi e valutativi adeguati. Infatti, questa significativa diffusione di percorsi – nel loro complesso molto vari, rilevanti e originali – non ha ancora prodotto tecniche adatte a documentare, analizzare, interpretare e spiegare le dinamiche delle interazioni reciproche tra pensiero ed emozioni dei *media users*. Con ciò intendiamo dire che la ME andrebbe ora progettata in combinazione con la ricerca educativa (RE) e l'innovazione didattica. Al di là delle buone pratiche in ambito pedagogico e delle indagini sociologiche che, in questi decenni, hanno sostato troppo in superficie, manca ancora la profondità necessaria per sondare i meccanismi cognitivi e la mobilitazione emotiva di una generazione che l'adulto considera già sconfitta, ma anche di una popolazione mondiale che tra infanzia e terza età risulta investita globalmente da un cambiamento di straordinario rilievo. Possiamo affermare che la RME, storicamente, soprattutto nel nostro paese, sia rappresentata sostanzialmente proprio da queste due discipline, quelle *pedagogiche* (che vedono i media come problema educativo, ma anche opportunità d'apprendimento e sviluppo di un filtro critico) e *sociologiche* (che percepiscono i media più come produzione ed espressione sociale e avverte la ME più come strumento di emancipazione), mentre la *filosofia*, nel tempo si è certamente interrogata maggiormente rispetto alla *psicologia*, che ha mostrato un debole interesse per i media, situazione che non si riscontra tuttavia in altri paesi. Nel frattempo, pochi sforzi sono stati concentrati sull'evoluzione dei concetti principali e dei modelli teorici più adeguati allo scopo di gettare nuova luce su condotte, atteggiamenti e vissuti di centinaia di milioni di minori (ma anche adulti) che, da venti anni a questa parte, stanno affrontando una sfida, allo stesso tempo, ardua e sublime. Stiamo pensando ai concetti di intelligenza, apprendimento, espressione, interiorità: un esempio noto a tutti è il passaggio evolutivo dal modello di Guilford (1897–1987) a quello di Gardner (nato nel 1943 e ancora in vita), da una concezione

dei processi cognitivi suddivisi in dimensioni e sottodimensioni e collocati all'interno di una struttura tripartita (contenuti, prodotti e operazioni) a una visione più olistica e comprensiva (le nove intelligenze) in grado di render conto di una realtà più complessa e adeguata rispetto a quella della prima metà del Novecento.

Questi avanzamenti non sono rappresentati solamente da rimodulazioni tra generazioni di studiosi, ma anche da una progressiva traiettoria scientifica di umanisti che, data la velocità con la quale stanno mutando le visioni e i punti di vista relativi alla complessità, ammettono un cambio di rotta rispetto alle convenzioni dettate dalle ricerche svolte e dai dati rilevati sul campo: è il caso della Turkle, la quale circa vent'anni orsono scrisse *Life on the screen* (1997), testo che manifestava una posizione entusiastica correlata alle nuove tecnologie, versione poi declinata su aspetti più di preoccupazione che di opportunità con il volume *Alone together* (2011), che mostra una variazione di prospettiva che nasce con tonalità ottimistiche e vira in seguito su gradazioni più intrise di consapevole realismo. Lei stessa ammette: "Dieci anni fa sostenevo che la fluidità, la flessibilità e la molteplicità delle nostre vite sullo schermo incoraggiassero [un] genere di sé [...] *proteiforme*. Continuo a pensare che sia una metafora utile, ma il sé proteiforme è messo a rischio dalla persistenza delle persone e dei dati; la sensazione di essere proteiforme si basa su un'illusione dal futuro incerto" (ivi, 326). Come a dire che la "ansia del sempre" (ibidem) [concetto dell'autrice] – ovvero la consapevolezza penosa dell'idea di non potersi mai affrancare da contatti e soprattutto da testi, immagini, indizi e tracce inesorabilmente presenti e visualizzabili su uno schermo – possa impedire a intere generazioni di individui di percepire l'evoluzione del proprio sé, attraverso la dialettica tra il desiderio di lasciarsi alle spalle le esperienze negative e la necessità del senso positivo della perdita, entrambi utili per costruire un'interiorità più profonda. Questa presa di coscienza è contemporaneamente indizio di pensiero critico e di una mutazione improvvisa di visione dell'ineluttabilità di un destino con il quale occorre convivere. Un altro spostamento interessante, dettato da un cambio di prospettiva nell'ambito della ricerca mediaeducativa, relativo alla visione del web, è ciò che suggerisce la Livingstone (2010), ovvero il passaggio da un determinismo tecnologico tipico di un approccio causa-effetto a una dimensione circolare relativa al rapporto tra le variabili in gioco. L'autrice, con determinazione, si sofferma su tre specifici punti:

"focalizzare l'attenzione sull'impatto di internet è fuorviante per diverse ragioni [...]: prima di tutto è incoerente da un punto di vista teorico, come hanno dimostrato con forza i molti studiosi che hanno criticato il determinismo tecnologico, riferibile all'idea che internet non sia distinto dalla vita sociale, ma è frutto e parte della stessa e come tale la condiziona [...]; in secondo luogo, il determinismo tecnologico è insoddisfacente da un punto di vista empirico, perché ci induce a ignorare la grande quantità di processi sociali attraverso i quali, giorno dopo giorno, ogni singola persona contribuisce a dare forma al significato e alle conseguenze dell'uso di internet [...]; in terzo luogo, [il determinismo] mette fuori strada le scelte politiche, perché vede nella tecnologia in sé la soluzione ai problemi sociali anziché prendere in considerazione le istituzioni che la progettano, la finanziano e le danno forma fino a introdurla nella vita dei ragazzi" (ivi, 37-39).

Questi tre elementi – teorico, empirico e politico – percepiti come un unico filo rosso che si pone come motore di un cambio di paradigma, ci informano della necessità di un approccio partecipativo alla ricerca mediaeducativa all’interno di una struttura ricorsiva e condivisa, ma anche dell’occorrenza del recupero di concetti e modelli provenienti da campi specifici come quello della percezione in ambito evolutivo, ovvero le *affordances* di Gibson (1979), i quali possono essere utilizzati e aggiornati nell’ambito mediaeducativo, anche grazie alla compartecipazione attiva di altre teorie e ricerche provenienti, ad esempio, dalle neuroscienze, dai recenti territori dell’*embodied cognition* e dalla riformulazione dell’idea di empatia nell’ambito della progettualità architettonica ed ergonomica dei nuovi ambienti d’apprendimento, anche digitali. La Livingstone evidenzia limiti e opportunità delle *affordances* (141–144), nel primo caso, ad esempio, esponendo la convinzione che la privacy non si difende solo con un’opzione tecnica, ma anche con una consapevolezza proprio nell’atto della scrittura; nel secondo, evidenziando la persistenza, la “ricercabilità”, la replicabilità e l’invisibilità dei pubblici, ingredienti che rendono la vita on line più flessibile, ma che, a parer nostro, mostrano in ogni caso lati composti solo in parte conoscibili.

Quando si tratta di sondare il rapporto tra realtà diretta e realtà mediata, per intenderci, ci si imbatte con una certa frequenza e in differenti ambiti della conoscenza in situazioni, per così dire, ambivalenti e contraddittorie. Un primo esempio proviene dal settore giuridico, in special modo da Rodotà (2014) quando si riferisce al concetto di “schizofrenia tecnologica” secondo cui “alle tecnologie dell’informazione e della comunicazione viene affidato il compito di costruire dal basso una nuova democrazia dei cittadini; alle tecniche di sorveglianza viene affidato il compito di costruire dal basso il controllo capillare sui cittadini” (ivi, 7) e da Ziccardi che, in riferimento alla tematica dell’odio on line (2016) evidenzia la complessità della giurisprudenza, anche in relazione alla comprensione stessa del tema da parte degli utilizzatori del web, alle questioni politiche, razziali e religiose, omofobia, cyberterrorismo, *stalking*, *sexting* e così via, evidenziando il fatto che “negli Stati Uniti [a differenza dell’Europa] le espressioni d’odio sono protette dal Primo emendamento della Costituzione federale” (ivi, 12), ovvero si privilegia la libertà d’espressione di tutti i cittadini americani (questione che induce opinioni molto contrastanti).

Un secondo esempio origina dalle teorie sistemiche quando si tratta del concetto di realtà complessa nella quale “gli ecosistemi non sono contenitori di forme invariati, ma sono essi stessi, a un tempo, l’esito e il modo attraverso cui queste forme si riproducono” (Ceruti, 2014, 150), dinamica strettamente collegata ai temi della ricorsività e dell’auto-poiesi di Maturana e Varela (1985) che può essere, in parte, anche riferibile ai mondi virtuali e all’intersezione tra ambienti reali e contesti digitali. Un altro punto di vista deriva dalle riflessioni di Montani (2014) il quale, in relazione allo sviluppo e all’evoluzione dei media, rileva che “è difficile sottrarsi alla conclusione che l’orientamento complessivo della progettazione tecnica della

sensibilità si sia largamente orientato, fin qui, nella direzione opposta al concetto deweyano di esperienza estetica, e abbia per lo più operato in direzione di un livellamento, di una contrazione e di una potente canalizzazione del sentire [...] una direzione prevalentemente *anestetica*” (ivi, 44), proponendo anche una soluzione basata sul concetto di *intermedialità*, affermando che:

“in contrasto da un lato con l’idea di una presa diretta dell’immagine sul mondo (idea già invalidata dal fatto che il mondo presenta oggi un alto o altissimo tasso di mediatizzazione) e dall’altro con la tesi «postmoderna» secondo cui il mondo reale rischierebbe di lasciarsi totalmente sostituire da quello simulato, il paradigma audiovisivo [legato all’idea di intermedialità] poggia sul presupposto che, solo muovendo da un confronto attivo tra i diversi formati tecnici dell’immagine (l’ottico e il digitale, per esempio) e tra le sue diverse forme discorsive (fanzionale e documentale, per esempio), si possa rendere giustizia all’alterità irriducibile del mondo reale e alla testimonianza dei fatti, mediatici e non, che vi accadono” (2010, XIII).

Questi esempi (ma se ne potrebbero fornire molti altri) ci inducono ad osservare in modo più focalizzato le dinamiche del rapporto complesso mente/corpo/mondo all’interno di una realtà che si sta costruendo giorno per giorno imprimendo un’accelerazione notevole alle nostre esistenze (siamo alle soglie della realtà aumentata), sia in ambito motorio (il corpo), in riferimento all’interazione con le nuove tecnologie (l’uso di oggetti e interfacce, si pensi al passaggio dal clic al tap/drag/pinch), sia cognitivo (dalla profondità alla superficialità), sia emotivo (si pensi alla difficoltà a percepire i rischi indotti da sequenze operative in ambienti digitali).

La RME, dunque, dovrebbe farsi carico della formulazione delle giuste domande e occorre che si orienti alla collaborazione interdisciplinare, allo scopo di risolvere una serie di questioni che, a oggi, si trovano ancora impigliate nelle maglie della complessità: le modalità dell’apprendimento e relazionali, la crescita della frequenza dei DSA, il disagio diffuso nell’organizzazione della quotidianità, l’uso acritico delle tecnologie, le nuove forme di dipendenza dagli schermi su piani differenti (scommesse, videogame e così via), realizzata attraverso l’interdipendenza tra i *microcontesti* educativi, gli *intermedi* (territoriali) nei quali attivare collaborazioni con altri enti e quelli *macro* intesi in senso politico (Parola, 2014), invitando i legislatori e i decisori a guardare più da vicino le dinamiche che si innescano dal basso e a trovare soluzioni più rapide e congeniali.

2. Nuove relazioni tra strategie e metodi di ricerca mediaeducativa

In seguito a una breve introduzione che pone in rilievo le necessità e le difficoltà di intraprendere ricerche che si innestano nell’articolato rapporto tra i temi

dell'educazione e della comunicazione, occorre costruire un ragionamento fondato sulle strategie e i metodi della ricerca empirica in ambito mediaeducativo. Come già affermato altrove (Parola, 2014) riteniamo che, in un contesto come quello che stiamo delineando occorra prima di tutto riflettere su quanto debba essere opportuno:

- coinvolgere nella ricerca i protagonisti dell'educazione (educatori ed insegnanti), formandoli all'approccio scientifico e chiedendo loro di integrare il livello didattico e le competenze osservative sul piano della sistematicità e della formulazione di ipotesi;
- creare un contesto (sistema/contenitore) adeguato che possa render conto della complessità del rapporto progettazione/documentazione/valutazione sia di pratiche che di processi interni e, allo stesso tempo, che consenta a ciascun partecipante di sentirsi parte di un percorso durante il quale egli assimila e percepisce correttamente fasi, propedeuticità, senso, orientamenti e direzioni in relazione al sentirsi "in ricerca"; facciamo dunque riferimento alla strategia di ricerca partecipativa (RP), declinabile in ricerca azione (RA) e ricerca collaborativa (RC) (Magnoler, 2012) con metodologie differenziate in approcci quantitativi (anche se non necessariamente nomotetici) e qualitativi-ideografici dai quali far emergere questioni che possano condurre a piste di lavoro originali;
- privilegiare i *mixed methods* e, in special modo, una struttura procedurale che preveda un "sistema osservante" adeguato e progettato sulla base delle esigenze dei differenti contesti, che inglobi in momenti e fasi differenti approcci di tipo quantitativo a seconda delle esigenze, in special modo indagini mirate e disegni sperimentali (o quasi sperimentali) a due o quattro gruppi con tempistiche che possono anche prevedere dai tre ai cinque anni di lavoro con eventuali e ripetuti follow-up;
- agire, per quanto possibile, sulla base di meta-analisi che vertono sugli aspetti centrali della ricerca e in relazione a ricerche rigorose che possano orientare le scelte, verificandone l'impatto;
- con tale quadro operativo, favorire l'emergere di evidenze in contesti differenti e comparabili fra loro, sulla base di ripetute osservazioni condivise all'interno del gruppo di ricerca con un approccio *evidence based*.

Da questo punto di vista, e sulla base di quanto stiamo proponendo, concordiamo con Ceruti (op.cit.) quando afferma che: "La sfida della complessità si delinea come la necessità di adottare un radicale «pluralismo sistemico»." (ivi, 24) e ciò "significa prendere sul serio il fatto che non solo possono cambiare le risposte, ma possono cambiare anche le domande attraverso le quali si definisce l'indagine scientifica" (ivi, 40). Di seguito, la Tab.1 mostra un esempio del passaggio tra un approccio ordinario alla ricerca educativa e una specificazione in ambito mediaeducativo.

Tab. 1 – Un esempio su come cambiano problemi, obiettivi e strategie con la ricerca mediaeducativa

Tipologie di ricerca	RE	RME
<i>Fasi essenziali della ricerca</i>		
Tema	Le abilità nella scrittura	Le abilità nella scrittura all'interno dei social network
Problema	L'allievo sa progettare correttamente la sua scrittura e si fa comprendere dagli altri?	L'allievo progetta le sue "scritture" e costruisce dialoghi efficaci con i suoi contatti sui social network?
Obiettivo	Stabilire un profilo di abilità di scrittura e verificarne la relazione con il rendimento scolastico generale	Stabilire un profilo di abilità di "scritture" on line (chat, montaggio audiovisivo, condivisioni) e verificarne la relazione con il rendimento scolastico generale e lo sviluppo di competenze digitali
Strategia	Interpretativa esplorativa mediante osservazioni, interviste verbalizzate e test di verifica, da parte del ricercatore	Partecipativa mediante osservazioni in presenza e on line, interviste verbalizzate e social <i>data mining</i> ¹ , da parte del gruppo ricerca

Internet, da circa due decenni, ha subito evoluzioni significative e ha determinato un cambiamento tangibile sui nostri pensieri, sensazioni ed emozioni: dunque possiamo considerare la rete, per così dire, uno "spazio interno" (Bennato, 2015), nel senso che ha allargato in suoi confini e raggiunto molti aspetti della nostra interiorità, ma ha anche ospitato e prodotto ambienti che contengono letteralmente frammenti delle nostre identità: con l'avvento dei social (dal 2004 in poi) la rete

¹ Si tratta di un processo di estrazione di elementi conoscitivi dalla miniera costituita dai social media (big data), analisi e rappresentazione della conoscenza ottenuta. Le ricerche educative in tal senso sono ancora molto limitate, occorre "piegare" l'idea di utilizzo nel mondo del business (ma anche quelli del giornalismo e delle scienze cosiddette "dure", ambienti nel quale si sono originariamente sviluppati), ai contesti educativi. Parliamo di grandi quantità di dati, in formati molto differenti, le cui relazioni si presentano non semplici da analizzare e interpretare. In tale contesto è possibile formulare ipotesi e previsioni di grande interesse attraverso l'analisi di grafi sociali, analisi di blog, profili personali, gruppi di soggetti, testi realizzati con codici differenti, sentimenti, immagini e video, dati geo-referenziati.

diventa un luogo da comprendere più che da esplorare, la tecnologia diviene immersiva, i processi sociali si strutturano e sono caratterizzati da continuità, le interazioni diventano ipermediali e trans-mediali, il web è rappresentato dalla metafora della mappa, più che dal territorio (ivi, 35). Un altro elemento chiave, la video-ricerca, sta trovando sempre maggiori applicazioni in ambito educativo, mentre nella RME occuperebbe due ruoli chiave: il primo di documentazione, il secondo di stimolo per la promozione di ricerche partecipative. Infatti, Galliani e De Rossi (2014) incoraggiamo i “possibili sviluppi che potrebbe avere la ricerca collaborativa e distribuita (col-laboratory) grazie all’impiego di video sia per raccogliere e analizzare dati, sia per documentare i percorsi”² (ivi, 23). Inoltre, sostiene Magnoler (2012): “Il merito delle ricerche partecipative è la valorizzazione del processo sinergico di costruzione di conoscenza fra vari attori, che si avvale di un dialogo tra teoria e pratica, tra scienza e azione, tra logiche di ricerca ed esperienza” (ivi, 97). La RP comprende sia il modello della Ricerca-Azione (RA), più orientata all’intervento, alla valutazione, all’innovazione e al miglioramento di una situazione, sia il modello della Ricerca Collaborativa (RC), più focalizzato sul “come ridurre il tempo che intercorre tra la scoperta di un nuovo sapere in ambito accademico e la sua ricaduta dell’azione a scuola, nonché la trasformazione che questo subisce in base al sapere degli insegnanti” (ivi, 116). Questo doppio piano della RP ci consente di evidenziare un elemento peculiare di entrambi gli approcci, concentrando l’attenzione sull’elemento trasformativo: il primo focalizzato sul cambiamento, il secondo sul dispositivo della co-esplicitazione, il quale “si basa sull’analisi delle interazioni verbali partendo dall’idea che il linguaggio sia, insieme al pensiero, uno strumento per l’azione” (ivi, 126). In questi due momenti dei rispettivi modelli possiamo intravedere la componente trasformativa comune ad entrambi i piani di lavoro, anche considerando che gli artefatti stessi, prodotti *dei* e *dai* linguaggi, ne favoriscono, se in linea con gli obiettivi della strategia, lo sviluppo di consapevolezza all’interno del gruppo di ricerca. Il presupposto della trasformazione collega anche Bateson con il suo esempio del rapporto terapeutico (1976, 349) correlato al cosiddetto *Apprendimento 3* e, naturalmente, a Mezirow quando sostiene che: “Nell’apprendimento trasformativo [...] reinterpretiamo un’esperienza remota (o una nuova esperienza) in base a un nuovo set di aspettative: diamo quindi un nuovo significato e una nuova prospettiva a quell’esperienza” (2003, 19). Lo stesso Mezirow, citando Loder, riporta il concetto di “logica trasformativa, utile per un percorso formativo anche rivolto agli adulti-insegnanti (le cui fasi basilari sono conflitto, scandagliamento, immaginazione, liberazione, interpretazione) e, grazie a Boyd e Myers, si spinge oltre fino a includere la visione junghiana del discernimento e dell’intuizione contemplativa, che richiamano il percorso di individuazione e la centralità del Sé nel processo evolutivo e apprenditivo (ivi, 164–165). Più avanti coinvolgeremo in questa trama anche Bronfenbrenner.

² Alcune riflessioni in tal senso si possono trovare in Parola (2012).

3. La ricerca partecipativa tra pensiero narrativo e pensiero sistemico

Come abbiamo sostenuto nel precedente paragrafo, la RP si presenta come strategia adeguata a contenere la metodologia mediaeducativa. In questo paragrafo proviamo a connettere la RP a due modalità di pensiero, quello narrativo e quello sistemico, il primo inteso come propellente per raggiungere il traguardo del secondo, attraverso un'interazione di tipo circolare. In relazione al pensiero narrativo, con Ceruti (op.cit., 32), sosteniamo che: “Il giudice sperimentatore lascia il posto a un naturalista decifratore, a un ricercatore che considera la narrazione non già un riflesso pallido della sua attività di laboratorio, ma lo strumento migliore per l'accoppiamento degli oggetti della sua ricerca”. Qui, tuttavia, non intendiamo concepire i due approcci in alternativa, bensì creare le condizioni per una convivenza sulla base di chiare e specifiche intenzioni, non figurando come giudici ingenui, bensì valorizzando l'*expertise* di coloro che sanno trovare le convergenze tra la visione realista, costruttivista e sistemica. La narrazione stessa tende a favorire materiali e prodotti digitali che diventano virali, una diffusione quasi istantanea che farebbe sospettare l'emergere di un *meme*³: un buon meme, come sostiene Riva (citando Dawkins, 2004, 240) è “facile da copiare con precisione (fedeltà), può essere riprodotto in molte copie (fecondità) e in grado di durare a lungo (longevità), e tutto ciò non può non ricondursi alle invenzioni ludico culturali di molti ragazzi che producono idee on line. Intercettare questi processi e rendersi conto del valore, ma anche delle dinamiche dei linguaggi della viralità, ci introduce al pensiero sistemico, il quale può fare riferimento a una moltitudine di fattori come il tema delle disuguaglianze, della capacità plurilinguistica, degli ambienti d'apprendimento, dei “testi aperti”⁴ e, nuovamente, dell'odio on line. La lista può proseguire all'infinito: abbiamo scelto questi aspetti perché in primo luogo si appoggiano a teorie e discipline differenti, in seguito perché li riteniamo pregnanti per il nostro discorso. Approfondiamone alcuni. In relazione alle disuguaglianze, Gallino ci ricorda che: “Il potere economico e politico [dello strato di popolazione più ricco] è diventato un potere mondiale, assai superiore a quello di molti governi [...]. Sono fortemente cresciute, con una forte accelerazione negli ultimi vent'anni⁵, le disuguaglianze di reddito ai due estremi della piramide della stratificazione⁶ [...]. Sono comparse o

³ Concetto introdotto da Dawkins, definito come “elemento di una cultura che può essere trasmesso da un individuo a un altro con mezzi non genetici, in particolare attraverso l'imitazione” (Riva, 2004, 239).

⁴ Per testi aperti intendiamo la miriade di scritture on line che si configurano come ipertesti, dialoghi all'interno dei forum, testi collaborativi, potenzialmente mai conclusi, sempre in evoluzione.

⁵ Il testo è del 2000, quindi qui l'autore si riferisce al ventennio 1980-2000.

⁶ Si tratta di numerosi strati, dal primo (alti dirigenti di grandi imprese, direttori di banche centrali e organizzazioni internazionali, capi di governo, al tredicesimo (detenuti, forzati in

ricomparsa, sia in assoluto [...], sia localmente [...]. [Nei due ultimi strati] è fortemente cresciuta la proporzione di minori e, tra questi, di bambini al di sotto dei dieci anni [...], [tra i quali decine di milioni che] conducono un'esistenza contrassegnata da droga, mendicizia, violenza, prostituzione" (70-75). Tale dichiarazione è stata esplicitata nel periodo compreso tra il XX° e il XI° secolo (proprio nel 2000) e, a distanza di più di tre lustri, il trend non solo non ha accennato ad arrestarsi, ma la forbice ha subito una divaricazione sempre maggiore. Tale questione va tenuta in debita considerazione ancor di più oggi, periodo storico che vede le grandi multinazionali del web essere molto più ricche e potenti di quanto si possa immaginare.

Invece, scendendo in un contesto più micro, in riferimento all'esperienza dei linguaggi e alla documentazione attraverso la video-ricerca, Galliani afferma che "si tratta [...] di interpretare azioni plurilinguistiche (orali, cinestesiche, prossemiche) collegate a stati emozionali, propri della corporeità sinestesica, di cui le neuroscienze ci vanno spiegando le azioni reciproche con il cervello e, in particolare, con quello visivo (Galliani in Galliani e De Rossi, 172). Il video, come già trattato in Parola (2016) non rappresenta solo una forma di scrittura, bensì è esso stesso in grado di attivare relazioni empatiche attraverso lo schermo, allo stesso modo di un ambiente, come ci ricorda Mallgrave (2015) nel suo *Empatia degli spazi*. Egli riporta che "stiamo cominciando a vedere fino a che punto, in quanto organismi biologici evoluti, ricostituiamo continuamente noi stessi all'interno di contesti ambientali di stimoli che scolpiscono o riprogettano i nostri sistemi biologici a velocità sempre maggiore e a più livelli di profondità e complessità (ivi, 10-11). In tale opera, egli si spinge anche a considerare questioni di ordine neuroscientifico dichiarando quanto segue: "Sembra che abbiamo la capacità pre-cognitiva di rispecchiare i valori tattili di tutti gli oggetti o le forme dei nostri ambienti, sia viventi sia non, e che questa facoltà sia una delle chiavi del nostro particolare livello di coscienza e di comprensione del mondo (ivi, 177). Il collegamento con l'argomento relativo alle *affordances* risulta immediato. L'esempio *macro* (le disuguaglianze) e quello *micro* (il rapporto tra corpo, immagine e mondo in contesti definiti) sembrano apparentemente lontani: sappiamo bene, tuttavia, che non è così poiché vi è interdipendenza reciproca, anche se sbilanciata a favore dei sistemi in cui agiscono coloro che possono operare delle scelte (e creare nuove connessioni), e con ciò intendiamo non solo le grandi multinazionali del web, ma anche i singoli cittadini. Nel complesso, tali aspetti toccano la biologia personale e l'elemento estetico (temi trattati abilmente da Kandel ponendo in relazione processi inconsci, arte e neuroscienze, 2012), che qui, tuttavia, non abbiamo modo di approfondire.

La questione dei "testi aperti" si riferisce sia al narrativo che al sistemico poiché, nel primo caso si tratta di focalizzarsi sulla trasformazione produttiva del testo, non opere compiute, ma "processi più o meno aperti e interminabili" (Montani, 2014, 75), nel secondo perché la capacità di legarsi con altri infiniti testi favorirebbe la

campi di lavoro, schiavi per debito, bambini che vivono in strada, persone senza casa, ricoverati coatti in manicomio, rifugiati e profughi).

costruzione graduale di una competenza di scrittura mediale epistemica (Parola, 2016).

Infine, l'uso inappropriato della scrittura sul web e, nello specifico, le manifestazioni d'odio on line rivelano un ancora lontano sviluppo del pensiero sistemico, proprio perché la rete appare come se fosse già incorporata all'interno del dibattito democratico e non è più facilmente afferrabile da chi la osserva: infatti, in relazione ad alcuni comportamenti emblematici, quali l'amplificazione del rischio a causa di mancanza di informazioni corrette, lo scambio di informazioni che violano la privacy, la promessa di protezione da parte delle multinazionali, il carattere amichevole della comunicazione on line e l'approccio disinibito al dialogo (Ziccardi, 2016), l'educazione e la ricerca mediaeducativa devono ancora organizzarsi per cercare, con le pratiche, di rendere maggiormente consapevoli questi atti – che, per la maggior parte delle volte, passano sotto traccia e non sono facilmente focalizzabili, soprattutto in una situazione di gruppo – e raccogliere evidenze per verificare la portata di tali di comportamenti e gli effetti sulle relazioni con i pari e sull'apprendimento.

In tale trattazione non può mancare, a parer nostro, il contributo di Bronfenbrenner in riferimento ai contesti e all'approccio sistemico all'educazione. Alcuni concetti chiave sono, non a caso, legati nuovamente alle teorie di Mezirow e, nello specifico, all'apprendimento trasformativo, alla focalizzazione di Bateson sull'*Apprendimento 3* che richiede un “cambiamento correttivo nel sistema degli insiemi di alternative” (1976, 339), un confronto con un contesto contraddittorio, un momento di crisi, la messa in dubbio di abitudini e un alto livello di flessibilità, aspetto poi confermato successivamente anche da Bauman (2002). Orientando la nostra attenzione a Bronfenbrenner, sappiamo che egli prende spunto dalla teoria del campo di Lewin (teoria che determina lo sviluppo delle ricerche partecipative) e che formula la struttura sistemica suddividendo i livelli in cinque livelli (micro, meso, eso, macro e crono⁷). Ragionando in relazione all'influenza di tali aspetti sulle metodologie e sugli ambienti d'apprendimento risulta chiaro che i vari contesti teorizzati dallo psicologo statunitense debbano essere riformulati e aggiornati, visto che una delle caratteristiche peculiari della contemporaneità si basa proprio sulla moltiplicazione dei contesti e sulle rispettive interazioni: ad esempio, il sistema *micro* può figurare come aula, ma anche come ambiente di apprendimento informale a distanza come una piattaforma on line a gruppo chiuso, quello *meso* può apparire come la casa, ma anche come gruppo *Whatsapp* tra familiari, quindi le connessioni tra i due livelli nel tempo si sono rinforzate, sono aumentate e talvolta fanno sì che non siano facilmente distinguibili. Allo stesso tempo i confini hanno subito un progressivo processo di erosione. Anche nel caso del sistema *eso* (ad esempio un

⁷ Per *cronosistema* si intende il livello temporale determinato da eventi ambientali, culturali, nonché cambiamenti e transizioni che accadono nella vita di un individuo. Questo aspetto meriterebbe un approfondimento poiché la variabile tempo, in relazione alla gestione e alla percezione, risulta un tema di grande rilievo in questa epoca storica, tuttavia in tal caso dobbiamo rimandare l'approfondimento.

ambiente indiretto) possiamo osservare una perdita di consistenza e di assottigliamento di confini, data la potenziale connessione tra ambienti diversi aperti a continui flussi di links e di comunicazioni concatenate. In tal caso l'idea di luogo "indiretto" e vissuto o subito attraverso famigliari e conoscenti, non garantisce una chiara separabilità per come è stata pensata dallo psicologo americano, ma induce a pensare a una rappresentazione più prossima all'idea una "membrana" tra i diversi sistemi, che nel tempo potrà essere soggetta a differenti riformulazioni. Dunque, un soggetto che sta sviluppando un pensiero sistemico e che si pone la questione dell'interconnessione tra i contesti potrà interrogarsi su un proprio atteggiamento o comportamento, facendo emergere adeguate capacità metacognitive. Inoltre, le cosiddette "transizioni ecologiche" oggi sono così rapide, numerosissime e spesso confuse che il compito può risultare oltremodo arduo. Bronfenbrenner afferma che "si verifica una transizione ecologica ogniqualvolta la posizione di un individuo nell'ambiente ecologico si modifica insieme ad un cambiamento di ruolo, situazione ambientale o di entrambi" (ivi, 61). In sostanza, il web per natura ristruttura e rende più complessi gli stessi concetti di ruolo e ambiente, date le possibilità di identità plurime e la fusione, nonché la propagazione, degli ambienti in presenza e a distanza. Il sistema *macro*, infine, contiene una trama di elementi ideologici, sub-culturali e culturali che si danno per scontati, rapporti intrecciati e spesso conflittuali tra ricerca educativa e politica sociale e dell'istruzione. La prospettiva ecologica è centrata sulla scoperta e questo aspetto coinvolge allievi e insegnanti in un percorso comune poiché immersi in un ecosistema in cui pensiero paradigmatico e pensiero narrativo si incontrano. Molto interessante è l'*esperimento di trasformazione* (ET), derivante dalla psicologia sovietica, percorso "che ristruttura in modo radicale l'ambiente", producendo così una nuova configurazione che attiva nel soggetto dei potenziali di tipo comportamentale mai realizzati in precedenza" (ivi, 79). Un ET "implica l'alterazione sistematica e la ristrutturazione dei sistemi ecologici esistenti in modi che rimettono in discussione le forme di organizzazione sociale, i sistemi di credenze, e gli stili di vita che sono prevalenti in una particolare cultura o subcultura" (ivi, 81). Possiamo dunque affermare che la nascita del web sia stato un volontario e prevedibile ET e che il piano PNSD disegnato dall'Europa sia stato concepito come ET, ma è possibile che sia stato applicato come un esperimento che ha causato una parabola involutiva a causa della mancanza di un pensiero sistemico in seno alle istituzioni. In tal senso, secondo lo psicologo americano, è dunque possibile creare anche meso-eso-macro sistemi mentali: egli riporta l'esempio della televisione, la quale, alcuni decenni fa (ma anche oggi e si vuole in modo anche più deciso) introduceva nell'esperienza quotidiana dei bambini eventi violenti che si verificano in altri luoghi (nei mesosistemi), aspetto dunque che poteva anche ripercuotersi sull'eso- e sul macro-sistema, probabilità che attualmente è aumentata sensibilmente, anche a causa dell'impatto della produzione di Youtube, nel quale la finestra di esposizione è di gran lunga più ampia e prossima alle modalità di fruizione "digi-visiva" dei minori. Sotteso all'idea di ecologia della vita mentale, emerge una sorta di isomorfismo indicante il fatto che "se una persona, in una data situazione

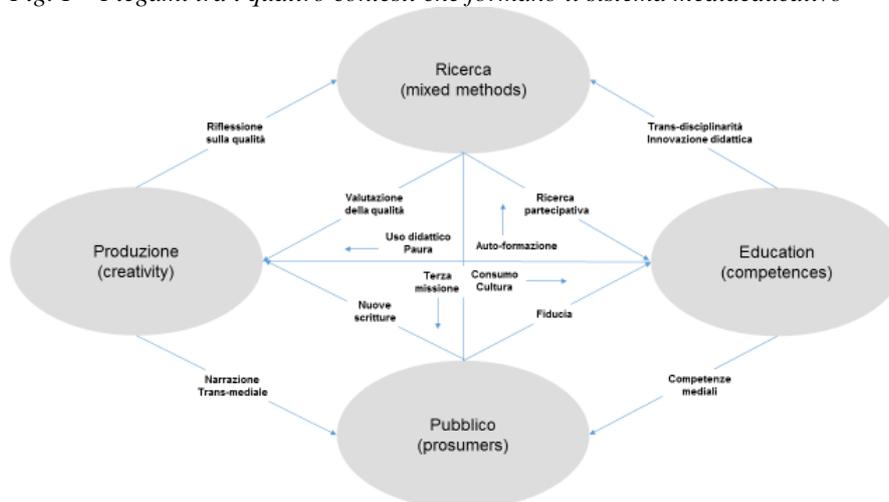
ambientale, parla delle sue attività in qualche altra situazione ambientale, o del passato o del futuro, si mostra capace di creare un «mesosistema mentale»” (ivi 87). Di seguito proponiamo l’evoluzione degli ecosistemi dello sviluppo umano applicabili agli ambienti d’apprendimento attuali.

Tab. 2 – Ecosistemi a confronto

<i>Sistemi</i>	<i>Modelli</i>	Ecosistema di Bronfenbrenner (esempi)	Ecosistema mediaeducativo (esempi)
Micro		Casa	Aula scolastica
Meso		Aula scolastica	Ambienti d’apprendimento diretti (casa) e mediati (piattaforma)
Eso		Ufficio di un genitore	Social network Centri di ricerca universitari Produttori di media
Macro		Propria città/Paese	Vari sistemi digitali interconnessi con il reale (casa, ufficio, internet of things, ambienti social, cloud)
Chrono		Perdita di un genitore	Passaggio da web 1.0 a 2.0

Riprendendo lo schema della tabella 2, in ottica sistemica risulta interessante aggiornare le relazioni tra quattro contesti differenti: la ricerca scientifica, l’educazione, il pubblico e la produzione. La Fig.1 ne descrive le connessioni, aggiornando uno schema pubblicato una decina di anni fa (Parola, 2008). Molte sono le novità, poiché sono mutati i rapporti tra le diverse sfere di competenza: la Produzione (PR) si è evoluta nella direzione della trans-medialità (anche grazie a *Youtube* e ai social); la Ricerca, in special modo quella educativa (RE) è il focus di questo capitolo di cui intendiamo render conto, e di cui abbiamo già detto nell’introduzione nella versione media-educativa; i Contesti Educativi (CE) hanno subito un’accelerazione allo stesso tempo burocratica e progettuale, mentre il Pubblico (PU) è sempre più prossimo agli schermi e alle tecnologie in genere (nell’attesa della diffusione capillare di quelle “indossabili e basate sulla realtà aumentata). Sempre più urgenti risultano i seguenti temi: la qualità dei prodotti e della sua valutazione (rapporto PR-RE), la progettazione di strategie osservative maggiormente orientate alla profondità, all’innovazione (equilibrata) e al cambiamento in ottica trans-disciplinare (RE-CE); la rinnovata fiducia tra i formatori – soprattutto insegnanti – e le famiglie, associata a una maggior attenzione allo sviluppo di competenze medialità (professionalizzanti, ma anche relazionali) (CE-PU); una focalizzazione e una capacità di analisi più puntuale sulle scritture medialità e sulla condivisione del pensiero narrativo (PU-PR); la promozione di un atteggiamento auto-formativo nell’ambito della cittadinanza combinato con una capacità divulgativa più efficace dei risultati delle ricerche e un’abilità più strutturata nel combinare meglio le didattiche in relazione all’offerta culturale dei media, con meno pressioni (si pensi ai telegiornali) e un consumo più “a misura di minore” (RE-PU).

Fig. 1 – I legami tra i quattro contesti che formano il sistema mediaeducativo



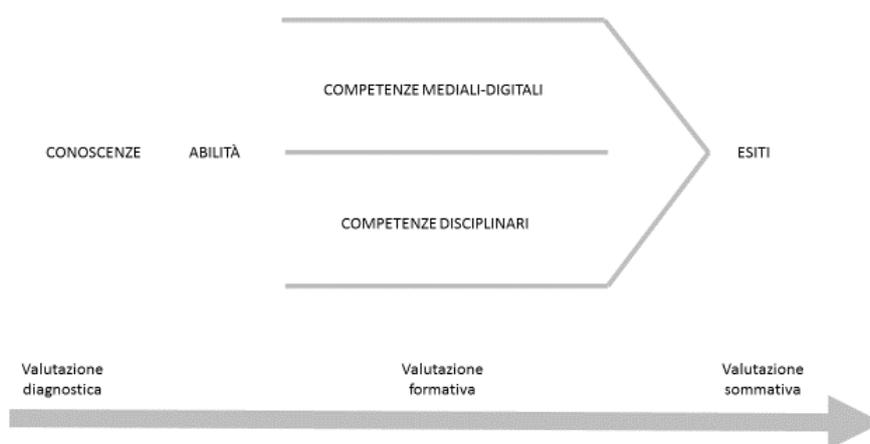
Mettendo a fuoco l'aspetto mediale in tutte le sue forme, l'impatto che esso provoca in tutti gli altri sistemi vitali è sempre più capillare e decisivo: si pensi agli insegnanti di ogni ordine e grado, i quali interpretano il ruolo dei media con un certo atteggiamento ambivalente e, allo stesso tempo, sono sollecitati a progettare e produrre materiali mediatici per innovare la loro didattica; si considerino gli allievi che devono gestire i media dentro e fuori la scuola, ai quali è richiesto di sviluppare filtri critici in vari momenti della giornata, "consumando" molto più di quanto la loro biologia e la loro psicologia possano consentire; si pensi un territorio sempre più ricco di iniziative (centri culturali, parrocchie, musei, biblioteche etc.) e di soluzioni hi-tech, tuttavia più caotico e frammentato; infine, si considerino le difficoltà delle famiglie a stringere alleanze bilaterali con i docenti e i figli in uno scenario nuovamente ambivalente sospeso tra incomunicabilità e "buoni esempi", tra aperture e imbarazzi, tra complessità della gestione delle pratiche e il poco tempo a disposizione.

L'approccio sistemico prospetta la base per una ricerca partecipativa (RP), che possa coinvolgere non solo gli attori della ricerca e quelli dell'educazione, bensì i media stessi, se pensano possa essere utile prevedere una crescita culturale interna più adeguata a una progettualità trans-mediale in collaborazione con i *prosumer*. Rossi (op.cit.), in linea con quanto affermava Ceruti poco sopra, sostiene che: "Nella ricerca, la triade ipotesi-esperimento-verifica è sostituita dalla triade progettazione-azione-riflessione" (63) e, in relazione agli ambienti d'apprendimento che assimilano influenze da tutti gli eco-contesti (Tab.2) e, nello specifico, da quelli mediaeducativi (Fig.1). Egli esplicita che "la scuola deve creare una condizione fertile per l'apprendimento e fornire agli studenti stimoli generativi per una costruzione di mondi (progettare, agire, riflettere) [e quindi] l'ambiente diviene il

luogo, predisposto dai docenti, in cui sono messi a disposizione plurimi input adeguati a percorsi personalizzati e alle potenzialità degli allievi” (151). In tal senso, chi parla di empatia degli spazi come Mallgrave (op.cit.), conferma, in parte, quest’ultima affermazione.

Questi ragionamenti ci conducono a forme progettuali nella scuola che prevedono una doppia pista di lavoro, poi unificata negli esiti (Fig.2).

Fig. 2 – La doppia visione progettuale che promuove una scuola delle competenze medialI strettamente intrecciate a quelle disciplinari e trasversali



In tal senso, la ricerca partecipativa (declinata in RA o RC) non è più solamente una strategia di ricerca, ma diviene lo scenario scolastico (costituito da differenti ambienti d’apprendimento) che crea un’integrazione tra livello didattico e di ricerca, assumendo la valutazione sia a livello di conoscenze che in relazione a strumenti e metodi di osservazione specifici di atteggiamenti e comportamenti indicativi di competenze di varia natura. Nella figura 2 possiamo vedere una sola delle possibili fasi di un percorso circolare e reiterativo nella direzione di un cambiamento trasformativo, dunque occorre identificarlo come un tassello dell’insieme progettuale.

4. Pensiero mediale-digitale e scrittura mediale epistemica

Il pensiero mediale può essere concepito come il tramite (inteso anche come intermediazione, appunto) tra la costruzione del pensiero narrativo che si sviluppa nei primi anni della vita di un soggetto (schemi, stili, etc.) e il pensiero sistemico (visione, interconnessioni etc.), un traguardo “dinamico” che consente al soggetto stesso di gestire, controllare e rendere proattivi gran parte delle componenti della “sua” realtà complessa, quella “diretta” coordinata con quella “mediata”, ma anche di favorire una consonanza possibile tra pensiero narrativo e pensiero paradigmatico (una delle sfide più ardue sia nella scuola che nei contesti della cultura scientifica). In riferimento alla video-ricerca – emblema della combinazione osservazione/media e della dinamica osservatore/osservato nella quale il medium può assumere in momenti diversi entrambi i ruoli – “a differenza di quanto indicato per i segni scritti e verbali, le strutture tipiche della comunicazione audio-visiva sono caratterizzate da: simultaneità, complessità, continuità, immediatezza, partecipazione sinestesica” (in Galliani e De Rossi, *op.cit.*, 36), caratteristiche che inequivocabilmente ispirano una determinata postura nei confronti dell’oggetto, che richiede un sufficiente sviluppo di pensiero sistemico: in tal senso la video-ricerca è contemporaneamente un metodo osservativo, ma anche una forma di scrittura di grande interesse per la ricerca mediaeducativa, poiché rileva comportamenti e atteggiamenti significativi per comprendere e talvolta spiegare le dinamiche del rapporto reale/digitale, ma anche perché permette di utilizzare il video in differenti modalità: come prodotto o documento, elemento restitutivo, finzionale comunicativo e così via (Parola, 2012). In altra pubblicazione abbiamo provato a definire la scrittura mediale epistemica, mutuando il concetto da Bereiter e Scardamalia (Parola, 2016, 2017 in corso di stampa): se la scrittura epistemica generalmente intesa è quella che fluisce dal pensiero del soggetto in un rapporto circolare di feedback incessanti tra produzione e pensiero atti alla costruzione di una identità e di una biografia personale originale, la scrittura mediale sistemica richiede oltremodo un pensiero mediale-digitale che consente, a sua volta, lo sviluppo graduale di una visione globale del proprio ecosistema vitale. Il medium usato con competenza critica consente scritture differenti che, tuttavia, mostrano la necessità di uno sfondo integratore. Molti ragazzi oggi dispongono del pensiero narrativo e sanno raccontare storie con molta perizia, tuttavia fanno fatica ad utilizzare al meglio il secondo fattore, il pensiero mediale, il conduttore tra il narrativo e il sistemico, che consentirebbe loro di costruire gradualmente competenze di lettura e scrittura e potenziare le capacità critiche, bagaglio necessario per affrontare il compito principale di un’intera esistenza, cioè tenere uniti i frammenti di una realtà identitaria e biografica articolata. Denominiamo pensiero mediale la capacità di “sistemizzare” le competenze medialità in modo armonico, cioè sfruttandole consapevolmente grazie a processi di auto-regolazione che possano consentire un efficace dosaggio delle varie combinazioni. Facciamo un esempio.

Mattia si sveglia la mattina e dà un'occhiata rapida al suo smartphone per leggere le prime notizie del giorno, si imbatte in un titolo ambiguo e si ripromette di approfondire la questione più tardi (fruizione mediale), magari durante la pausa pranzo confrontandosi con i colleghi (lettura mediale), nel frattempo dà un'occhiata a un video su Youtube che ieri ha inserito sulla piattaforma per spiegare attraverso un tutorial come funziona un'app per fare musica con gli amici (scrittura mediale); mangiando colazione la sorella gli domanda cosa sono le "bufale del web", è un tema che lo affascina molto perché determina, secondo lui, il grado di autonomia delle persone che navigano su Internet e le risponde con un linguaggio adatto alla sua età, invitandola a ragionare sulla propria esperienza; infine verifica gli effetti di un post pubblicato su Facebook alcuni giorni or sono sulla critica situazione delle strade del suo piccolo paese (cittadinanza digitale).

Di seguito presentiamo un prospetto relativo al progredire delle conoscenze/abilità concepite come risorse per raggiungere i traguardi di competenza ora indicati.

Tab. 3 – Livello di conoscenza dei mondi digitali e sviluppo del percorso che conduce alla cittadinanza attiva e consapevole

<i>Progressione delle dimensioni</i>	<i>Fattori</i>	Periodo	Obiettivo Ipotesi di ricerca	Intervento Apprendimento
Protettiva strumentale (tutela)		Infanzia Biennio Primaria	Conoscitivo Sviluppo del pensiero narrativo	Guida all'esplorazione Riflessione comune Osservazione delle regole
Psicologica personale/gruppale		Triennio Primaria 1° anno Sec. I° grado	Riflessivo Promozione emersione e lettura delle identità e delle esperienze Sviluppo pensiero mediale	Simulazioni social Scritture e dialoghi su forum Raccolta di auto-valutazioni Strumenti proiettivi
Ecologica (ambienti di vita)		2°/3° anno Sec. I° grado Biennio Sec. II° grado	Comportamentale Sviluppo dell'immaginazione intermediale Sviluppo del pensiero sistemico Socialità on line	Analisi critica di eventi raccontati dai media Costruzione di mappe Gestione di differenti ambienti d'apprendimento

Politica, economica, culturale (interessi di gruppi di potere ed economici, multinazionali del web, lavoro, crescita sociale)	Triennio Sec. II° Università	Conoscitivo e riflessivo Sviluppo del pensiero globale Sviluppo della scrittura epistemica	Conoscenza delle dinamiche globali Autonomia della prospettiva in elazione a eventi significativi
Produttiva-partecipativa (scrittura epistemica)	Lavoro Ricerca	Culturale, gestionale, artistico Mantenimento delle condotte Approfondimento dei temi Adattamento agli ambienti	Consapevolezza su valori e punti di vista altrui Cittadino inclusivo, etico, proattivo

Tornando alla video-ricerca – che abbiamo detto essere oggetto duplice che ha a che fare in vario modo con lo sviluppo dei pensieri di cui stiamo discutendo – proprio la scrittura audio-visiva (osservativa, restitutiva, valutativa) ci indica che le scritture al plurale sono già esse stesse motore di sviluppo di un pensiero sistemico, infatti essa non può essere limitata alla produzione o alla divulgazione di conoscenze, ma occorre che orienti alla condivisione di pratiche e teorie all’interno di una ricerca partecipativa centrata sull’uso di linguaggi digitali, e ciò potrebbe confermare quanto abbiamo sostenuto sino ad ora in relazione alle strategie e alle metodologie di ricerca, legate alle pratiche mediaeducative. Anche Montani, riferendosi al concetto di intermediazione, afferma che: “L’accento va posto [...] sulla questione del montaggio, vale a dire sulla predisposizione delle immagini [...] a lasciarsi sottoporre a procedure di effettiva “articolazione” tali da mediare tra il requisito della densità iconica e quello di una discorsività più o meno complessa” (2014, 15), suggerendo due opzioni, una *riproduttiva* e una *costruttiva*, entrambe valide da un punto di vista educativo, a patto che la prima mostri elementi di originalità e una conoscenza approfondita dell’artefatto da parte dell’autore. Un altro elemento fondamentale per lavorare sullo sviluppo del pensiero mediale e sistemico è comprendere il significato di “odio on line”⁸, intercettando dialoghi che potrebbero

⁸ Ziccardi (op.cit.) riporta anche la “Scala del pregiudizio e della discriminazione” ideata da Allport nel 1954 (ivi, 21-22): *antilocution* (burle, stereotipi, frasari), *avoidance* (evitamento e isolamento), *discrimination* (negazione dell’uguaglianza), *physical attack* (aggressione fisica), *extermination* (sterminio). Su quest’ultimo punto, proponiamo di riflettere sui genocidi, in special modo su quello avvenuto in Ruanda nel 1994, unico caso frutto dell’odio tra due fazioni all’interno del medesimo paese. Visto che è stato favorito anche dall’uso della radio per alimentare l’astio e l’accanimento degli Hutu nei confronti dei Tutsi, invitiamo il lettore a ricordare o immaginare come in pochi giorni, attraverso un medium tradizionale privo di immagini, i livelli di odio hanno condotto allo sterminio di un milione di persone, pur sapendo che il livore durava sin dai tempi della periodo coloniale. Le domande, a cui difficilmente si può offrire risposta sono: “Come il web può influire su questa scala del pregiudizio?”; “Il web stesso potrebbe incrementare e potenziare ulteriormente l’odio già

(il condizionale è d'obbligo) contenere indizi rappresentativi di tale sentimento, ma anche riflettendo su tali dinamiche dialogiche per affinare la propria scrittura di modo che sia chiara e inequivocabile, offrendo anche spazio all'ironia e alle pratiche seduttive in altre situazioni e con altri destinatari, nella prospettiva di una scrittura epistemica, a sua volta indicatore e contemporaneamente promotrice di un pensiero globale.

Educare al pensiero mediale significa anche saper individuare responsabilità istituzionali riferibili a leader politici e giornalisti (e quindi operare scelte di voto consapevoli), i quali dovrebbero contribuire a combattere l'odio online (elemento che facciamo comparire ricorsivamente) e non invece promuovendolo per scopi personali, partitici o aziendali: il timore diffuso è che si raggiunga rapidamente un consenso sociale all'odio attraverso forme di desensibilizzazione che innalzerebbero il livello di tolleranza e indifferenza nella popolazione. Il tema dell'assuefazione ai messaggi provenienti dai media è elemento chiave per una prospettiva educativa che consenta il percorso previsto nella Tab.3 (progressione verticale di un ipotetico e parziale curricolo mediaeducativo).

Di seguito affrontiamo due aspetti concreti, particolarmente importanti per l'avvio di un nuovo profilo formativo per le Scienze dell'Educazione⁹, quello del *Service Learning* (in ambito di tirocinio) e della *didattica innovativa* che, nel nostro caso, si orienta a un maggior coinvolgimento degli studenti: entrambi gli aspetti possono favorire gli obiettivi che ci poniamo in questo capitolo.

5. Service learning e didattica “trans-formativa”

Due elementi di innovazione che possono consentire un salto di qualità di un corso universitario che forma educatori sono il *service learning* (SL) e una didattica significativa che imprime un cambiamento strutturale sulla modalità di pensiero dello studente (che qui denominiamo *trans-formativa*). Partiamo dal primo punto. Secondo Fiorin (2016, 58) i punti cardinali per una proposta di SL sono la rilevanza sociale e culturale dell'esperienza, l'impegno collettivo dei ragazzi, la rilevanza curricolare del percorso svolto e l'impegno personale. Il SL è ancora poco sviluppato

diligante?"; "I recenti eventi di terrorismo da parte dell'ISIS in che misura sono stati promossi dall'odio proveniente dai social network?" Tali domande di ricerca rappresentano una prima fase di riflessione nella direzione dello sviluppo di competenze mediali. Talvolta, anche a scuola, basterebbe introdurre nel programma un evento emblematico per lavorare su molti livelli di lettura in modalità interdisciplinare (in linea con la famosa proposta curricolare di Gardner sulla Shoah): sarebbe già sufficiente raccontare questo episodio per far crollare il "castello di carte" costruito a partire dal dopo guerra e rendersi conto della fragilità dell'idea di "sistema europeo", della potenza cieca dei media e delle deboli fondamenta sulle quali milioni di giovani stanno costruendo il loro futuro.

⁹ Educatore Esperto in Processi e Linguaggi dell'Apprendimento, per semplicità denominato con l'acronimo EPLA.

in Italia e si è diffuso in special modo nella scuola, in particolare in quella superiore di secondo grado. Oggi trova terreno fertile nell'attivazione dell'alternanza scuola-lavoro con la quale può costruire punti di contatto di rilevante interesse. Infatti, il rapporto tra lavoro sul campo e iniziative di servizio è molto stretto, mentre gli apprendimenti e il servizio stesso tendono a rinforzarsi reciprocamente. Le testimonianze dell'applicazione del SL in ambiente universitario sono piuttosto limitate, poiché non figurano ancora modelli efficaci che possano trovare posto adeguato nei processi formativi e nelle strutture didattiche rigide degli atenei. Noi pensiamo sia utile legare un'esperienza di SL con il tirocinio che, a parte alcuni percorsi efficaci e soddisfacenti e il valore intrinseco dell'esperienza in sé, mostrano a parer nostro ancora alcune debolezze. A differenza del tirocinio durante il quale lo studente osserva e esegue dei compiti, nel SL egli risulta più autonomo e spinto alla collaborazione, ponendo le sue conoscenze al servizio della cittadinanza. L'itinerario che seguirà è costituito da fasi che lo condurranno a stilare un bilancio dell'esperienza, riflettendo sull'importanza del vantaggio reciproco nella relazione con soggetti ed enti che possono così godere di un servizio utile e proficuo, mentre lo studente applica i suoi saperi in contesti differenti. Il percorso del SL prevede le seguenti tappe: motivazione, diagnosi, pianificazione, esecuzione e chiusura (ivi, 74). Di norma, nel tirocinio, lo studente svolge più o meno intensamente le due fasi finali, mentre è molto raro che possa occuparsi di diagnosi e pianificazione, due aspetti tuttavia rilevanti che rendono il cammino ricco di opportunità, in un contesto dove poter alimentare la propria autonomia. Inoltre, i processi trasversali di riflessione personale e comune, la documentazione dei comportamenti e degli atteggiamenti del gruppo di lavoro, la sistematizzazione e diffusione delle attività (archivio, trasferibilità, persistenza di prodotti e idee, viralità) e la valutazione (compresa di auto-valutazione) dell'esperienza fanno del SL un'attività che, rispetto al tirocinio tradizionale, si presenta come più completa e adeguata per questo target di studenti. Una buona parte di queste azioni, oltremodo se legate in modo funzionale, possono essere assimilabili alle fasi di una ricerca educativa che, seppur breve ed esplorativa, consegna allo studente elementi fondanti per la graduale costruzione di un pensiero mediale-sistemico. Anche i momenti di documentazione e divulgazione, quindi, ci consentono di operare un ragionamento che vanno oltre la RE per approdare sul versante della RME. Unire l'esperienza educativa con quella comunicativa mette in gioco i linguaggi espressivi e digitali combinati in vario modo e concede ai ragazzi di progettare esperienze squisitamente mediaeducative su differenti territori. La gestione del SL, sia a livello scolastico che universitario, nasconde un'insidia su cui occorre riflettere accuratamente: rischia di essere percepito, infatti, come un itinerario collocato tra un welfare spontaneo dal basso e un processo indotto dalle istituzioni per coprire i vuoti di investimento anziché agire per migliorare la qualità della vita dei cittadini. Su questo aspetto non andiamo oltre, poiché qui ci interessa proporre un modello di SL mediaeducativo per un educatore immerso in una realtà complessa che imprime ritmi e dirige incombenze su utenze

spesso già deboli, un fattore moltiplicativo, dunque, che rende l'intreccio particolarmente complicato.

Tab. 4 – Proposta di comparazione tra tirocinio e SL ordinari e il SL mediaeducativo

<i>Tipologie di percorso</i> <i>Fasi del SL</i>	Tirocinio ordinario	SL ordinario	SL mediaeducativo
Motivazione	Centrata su osservazione ed esecuzione di attività con <i>locus of control</i> esterno e immersione in un contesto Condivisione assente	Centrata su un'esperienza in parte autonoma con <i>locus of control</i> interno Buon livello di condivisione	Idem con potenziamento degli aspetti progettuali, documentali, comunicativi, diagnostici e valutativi Ottimo livello di condivisione
Diagnosi	Assenti o minime	Presente sul piano educativo	Presente sul piano educativo e mediaeducativo
Pianificazione	Quasi del tutto assente	Centrale nel percorso	Molto presente Sviluppo del pensiero mediale e sistemico
Esecuzione	In linea con le regole dell'ente ospitante	Autonoma	Autonoma, coinvolgente, produttiva e restitutiva
Chiusura	Centrata sull'etero-valutazione	Centrata sull'auto-valutazione personale e di gruppo	Centrata sulla valutazione formativa indotta dai pensieri narrativo, mediale e sistemico

Risulta chiaro che la proposta che avanziamo è per molti versi basata su ipotesi, tuttavia, ben conoscendo lo sviluppo della ME in contesti extra-scolastici e le potenzialità del SL, metodo già piuttosto avanzato in molti paesi europei (ad esempio Svizzera e Germania) ed extraeuropei (USA e Canada), contiamo molto sull'idea di protagonismo giovanile secondo il quale gli studenti possono intraprendere iniziative, prendere decisioni e condividere la gestione di un percorso formativo significativo e appagante. Attualmente, secondo le indicazioni dell'autore, tra i suggerimenti, oltre alla condivisione di ricerche e tematiche sociali, ai dibattiti, all'organizzazione di giornate studio e alla condivisione di esperienza, compare solo il cineforum come attività che possiamo affermare essere strettamente mediaeducativa. Oggi si può andare ben oltre con esperienze basate sull'uso dei media nell'accezione di strumenti, linguaggi e ambienti di apprendimento e attività performative. La creazione di gruppi di auto-formazione in un percorso di SL

consentirebbe di trasformare l'educatore di oggi, soggetto perlopiù passivo in attesa di chiamata, in un soggetto attivo costruttore, a sua volta, di nuovi profili professionali, capacità che può trovare posto nell'idea di "impresa sociale 2.0". La nicchia che rimane ancora evidentemente scoperta, in relazione alle nuove professioni educative, è proprio quella che dai curricula umanistici procede verso una condivisione tra saperi "relazionali" e saperi "mediali/tecnologici".

Ora ci spostiamo in direzione del versante *trans-formativo* (che unisce il concettodi di trans-medialità a quello di formazione). In tale ambito ci apprestiamo a trattare alcuni temi rilevanti in relazione al rapporto tra didattica e neuroscienze, collaborazione oggi molto promettente, in special modo focalizzando l'attenzione sulla questione dell'apprendimento sull'asse memoria/attenzione/emozione/previsione, nonché sullo studio dell'apprendimento e degli ambienti di apprendimento, sul curriculum e l'organizzazione scolastica (Rivoltella, 2012, 45-46). Particolarmente interessante risulta l'applicazione della teoria del marcatore somatico di Damasio, dispositivo che sta alla base dell'attenzione e della memoria operativa all'analisi dei fattori che favoriscono o interferiscono con l'apprendimento, anche in riferimento al ruolo delle immagini mentali: "proprio il valore assegnato dai marcatori a certe immagini mentali spiega il perché esse richiamino la nostra attenzione e attivino la nostra memoria operativa" (ivi, 58). Nel nostro discorso, il rapporto tra apprendimento (e formazione) e immagini mentali risulta particolarmente importante, proprio nell'ottica dello sviluppo di un pensiero mediale e sistemico in raccordo al SL mediaeducativo. Rivoltella ci ricorda che il concetto di *multiliteracy* in una società globalizzata, interculturale e ipertecnologizzata si sintonizza con una modalità di apprendimento flessibile e dinamica, con una "indispensabile multimodalità di approccio che si richiede al soggetto che si rapporta a un universo semantico [caratterizzato anche] da una pluralità di linguaggi e di sistemi di codici che eccedono la dimensione tradizionale del testo scritto" (ivi, 136) come il linguaggio orale, le rappresentazioni acustiche, tattili, gestuali e spaziali, le quali, con l'intreccio tra analogico e digitale assumono nuove sembianze. A scuola e all'università, tale alfabetizzazione composita può essere anche applicabile tramite metodi di *designing/redesigned* che fanno uso di processi che comprendono sperimentazione, concettualizzazione, analisi e applicazione (in relazione al concetto di *weaving*, morbidezza, attraversamento, seguire l'onda) (ivi, 140-141). Tali aspetti ben si intrecciano con una proposta curricolare che prevede l'introduzione di una didattica innovativa e un approccio alla professione più autonoma e centrata sulla medialità.

Il rapporto tra immagini mentali e immagini mediali può essere affrontato attraverso il tema dell'immaginazione intermediale, quando Montani affronta la questione del rapporto tra immediatezza e opacità, affermando che i prodotti ipermediati tendono a rimuovere l'opacità e a farsi percepire come l'oggetto di un'esperienza immediata. La finalità dell'intermediazione è quella di far valere la tendenza opposta, che consiste nel valorizzare e intensificare l'elemento dell'opacità. La controparte è la *resistenza* della realtà a farsi totalmente saturare

dall'immagine audiovisiva (differenza rispetto alle forme medialità che la rappresentano), in un gioco esplicito tra diverse forme medialità che si fanno sentire, appunto, nella loro opacità al fine di sollecitare nello spettatore una riflessione sulla irriducibile alterità del rappresentato, sul suo irriducibile *differire* (2010, 13). In tal caso, il concetto di "opacità" si presenta come un'esortazione alla ricerca e alla pratica mediaeducativa, cioè deve poter indurre nei soggetti, al cospetto dell'ambiguità dell'immagine, una costante riflessione sul grado di opacità di un messaggio mediale, aspetto fondamentale per lo sviluppo di un pensiero mediale e sistemico.

In ottica di cambiamento, interessante il fatto che, oltre a Mezirow (2003), anche Riva propone la logica trasformativa (in ambito tecnologico, mutuando lo schema sempre da Loder). La novità, in tal senso è rivelata dal fatto che tale logica possa essere applicabile al contesto scolastico e territoriale nel momento in cui insegnanti ed educatori si avvicinano alle tecnologie didattiche: le medesime fasi del processo – il *conflitto* (apparente rottura del contesto conoscitivo, disorientamento, uscita dallo schema); lo *scandagliamento* (la ricerca di possibili soluzioni, anche attraverso un approccio istintivo), elemento riflessivo e meta-cognitivo; l'*immaginazione* che consente la comprensione; la *liberazione dell'energia* investita nel conflitto (nuovo orientamento e apertura delle prospettive); l'*interpretazione della soluzione* (rendere congruenti le fasi del processo, socializzazione della congruenza attraverso il consenso altrui) (ivi 32-33) – ci suggeriscono che i protagonisti di questo cambiamento possono proprio essere gli educatori esperti in processi e linguaggi dell'apprendimento, dotati di competenze che consentono di arginare ed elaborare le emozioni negative nei confronti degli oggetti e degli ambienti digitali. Ancora Mezirow (op.cit.), sostiene che "la nostra reazione più comune di fronte alla mancanza di significato è l'ansia. Quando degli schemi di significato inadeguati riguardano il concetto di sé, noi riempiamo il nostro vuoto attraverso la compensazione, la proiezione, la razionalizzazione, o altre forme di autoinganno" (ivi 49). Ciò ci fa pensare che tale reazione non sia solo presente in ambito scolastico, bensì anche nei contesti universitari, infatti i dati della ricerca indicano "come l'uso dello strumento video nella ricerca scientifica delle scienze dell'apprendimento sia di fatto ancora considerato marginale, non compiutamente implementato e probabilmente anche disdegnato o ignorato" (Luciani in Galliani e De Rossi, 148).

In ottica evolutiva e in relazione allo sviluppo dell'autonomia, il tema dell'odio on line ci consente di partire da un atteggiamento di auto-tutela – cioè quando percepiamo o viviamo in prima persona azioni che coinvolgono sia l'odio on line che il cosiddetto terrorismo interpersonale (detto anche *stalking*), determinate dall'avvio di azioni ripetitive (sino all'ossessione) e, conseguentemente, l'amplificazione del danno, il perseguire persone sconosciute, la persistenza del dato, il travisamento dell'identità e individuazione di soggetti deboli – per spostarci gradualmente verso una gestione più *weaving* dei comportamenti e degli atteggiamenti che avvengono in rete, ovvero una efficace cittadinanza digitale che può anche prevedere attività di *contro-parola collettiva* insegnata nelle scuole

attraverso piccole comunità che controbattono su temi “caldi” (ivi, 83). In relazione alle ricerche svolte sulla comunicazione sui social, in ottica trans-formativa, Ziccardi sostiene che:

“Unire la tradizione costituzionale della libertà d’espressione ai nuovi paradigmi tecnologici, legare la memoria dell’odio razziale [si pensi alla shoah, ma anche ai genocidi più recenti, come visto poco sopra] a problemi personali [di una] singola vittima o di piccoli gruppi, unire le questioni di geopolitica e di trasformazione del territorio a forum o iniziative locali, rende [questo] ambito di studio non solo estremamente affascinante, ma capace di tracciare la storia dell’uomo in rapporto all’evoluzione della tecnica (op.cit., 17-18)

Anche il tema dei diritti, già affrontato nei precedenti paragrafi, consente di riflettere sul tema della cittadinanza digitale (concetto chiave nella costruzione di un pensiero mediale-sistemico) che non si presenta come altra rispetto al tradizionale e generale concetto di cittadinanza, ma “è per sua natura dinamica, accompagna la persona nel suo essere nel mondo e, di conseguenza, integra la sua dotazione di diritti tutte le volte che questo suo ampliamento viene sollecitato dall’incessante mutamento prodotto dall’innovazione scientifica e tecnologica, e soprattutto dalle dinamiche sociali che così si determinano.” (Rodotà, op.cit. 14), aspetto che richiama nuovamente la complessità del reale. Il doppio livello di cura e attenzione della nostra reputazione (nella realtà “reale” e in quella mediata) è necessario proprio perché:

“Siamo sempre più conosciuti da soggetti pubblici e privati attraverso i dati che ci riguardano, in forme che possono incidere sull’eguaglianza, sulla libertà di comunicazione, di espressione o di circolazione, sul diritto alla salute, sulla condizione di lavoratore, sull’accesso al credito e alle assicurazioni, e via elencando. Divenute entità disincarnate, le persone hanno sempre più bisogno di una tutela del loro «corpo elettronico»” (ivi, 30) e, aggiungiamo noi, di una maggior capacità di riflessione sul rapporto tra corpo biologico e corpo digitale.

6. Scenari integrati

Molto prossimo è l’orizzonte che includerà a breve un’altra fase, dopo quella del decennio scorso, che ha determinato la nascita della nuova tele-visione e del ruolo di *prosumer* (Youtube) e delle nuove modalità relazionali attraverso i social network, uno scenario che porterà interessanti novità sulle seguenti piste di ricerca¹⁰:

- la possibilità di fare ricerca mediaeducativa anche con l’uso dei big data; la normalizzazione della cosiddetta *internet of things* che consentirà la connessione continuativa ed efficace tra soggetti e oggetti tramite il web;
- l’ulteriore crescita dell’egemonia delle grandi multinazionali del web;

¹⁰ L’elenco è inevitabilmente provvisorio e potrà mutare in un arco temporale piuttosto breve.

- la presenza costante e la facilità d'uso (in special modo in riferimento alle tempistiche di produzione) delle stampanti 3D nelle scuole per favorire lo sviluppo di competenza professionali, ma anche cognitivi e trasversali in ogni disciplina scolastica;
- la sempre più efficace “virtualizzazione” delle relazioni sociali all'interno di sistemi immersivi tramite visori che incideranno oltremodo sulla trasformazione antropologica delle condotte quotidiane (la stessa evoluzione investirà anche i videogame aumentando le probabilità di sviluppo di dipendenze, a causa della sempre più reale sensazione di presenza);
- lo sviluppo della robotica e della robotica educativa che consentiranno la costruzione di nuovi mestieri, ma anche nuovi metodi didattici non più solamente esplorativi, ma in ottica curricolare in ogni grado di scuola per mezzo dell'approccio trasversale al *coding* abbinato alla *gamification*;
- la moltiplicazione dei contesti dominati dalla produzione di mondi sonori che richiederanno anche la messa a punto di figure professionali nell'ambito del *sound design*;
- lo sviluppo del coinvolgimento trans-mediale della cittadinanza in molte città, sfruttando positivamente le risorse del pensiero narrativo e dotandosi di strumenti e metodi riferibili allo *storytelling*, applicabile nei contesti di tirocinio e SL;
- la crescita esponenziale del *deep web*, il quale, sempre in dosi maggiori, archiverà giornalmente informazioni relative a ciascun soggetto connesso violando costantemente la sua privacy, aspetto che indurrà una rincorsa perenne per individuare rimedi giuridici allo scopo di conservare l'anonimato e il diritto all'oblio;
- la moltiplicazione dei droni di guerra e, a scalare, quelli utili in diversi campi produttivi (si pensi alle vigne) e artistici (si pensi alle riprese audiovisive), sino a giungere all'acquisto in famiglia, scenario che renderà la vita negli ambienti urbani sempre più pericolosa, sia per l'oggetto in sé, sia per ciò che potrà essere in grado di trasportare;
- la proliferazione esponenziale delle scommesse on line che, con l'avvento della globalizzazione, sfruttano una moltitudine di eventi su cui è possibile puntare con un semplice clic dello *smartphone*, effettuando pagamenti immediati con denaro elettronico invisibile;
- l'espansione delle *wearable technology* in svariati ambiti tra cui, ad esempio, quello sportivo, ludico, sanitario con la promessa di propagazione anche a scopo di sperimentazione, a rischio di “intrusione” e dunque scompensi sia a livello biologico che psicologico;
- la progettazione di nuovi ambienti di apprendimento (aule scolastiche, laboratori) connesse con numerosi *device* mobili che creeranno sistemi estesi di oggetti e saperi interconnessi con possibilità di apprendimento e lavoro ad ogni ora del giorno.

Questi singoli scenari poi determineranno situazioni non facili da prevedere poiché ciascun elemento potrà interagire con tutti gli altri determinando soluzioni anche sorprendenti, sia nel bene che nel male. Affrontare tale orizzonte richiede una formazione mirata e continua nella direzione di un pensiero globale¹¹, ultimo tassello del nostro processo evolutivo. Riprendendo Ceruti (op.cit.), possiamo concordare sul fatto che l'uomo "ha la necessità di ri-pensarsi non più attraverso le interminabili contese di piccoli gruppi, ma attraverso la moltiplicazione delle connessioni che dal singolo individuo portano a un'unica totalità planetaria, attraverso molteplici e disparate collettività. Ha la necessità di innescare «giochi a somma positiva»" (ivi, 170). Questione apertissima aggiungiamo noi, poiché tale regola viene costantemente violata all'interno delle organizzazioni educative e formative. Il pensiero globale dovrà dotarsi (ma è un aspetto intrinseco al concetto stesso) di una cultura partecipativa che Rodotà descrive affermando che: "conformemente alla natura della rete, il riconoscimento di principi e diritti non può essere calato dall'alto. Deve essere il risultato di un processo, di una partecipazione larga di una molteplicità di soggetti che possono intervenire in modo attivo, grazie soprattutto a una tecnologia che mette tutti e ciascuno in grado di formulare progetti, [di utilizzare] forme e procedure tipiche del «metodo wiki», dunque con progressivi aggiustamenti e messe a punto dei testi proposti" (63). L'idea di "partecipazione", di gruppi che nascono in presenza e ancor più a distanza, richiede in ogni caso coordinate spazio-temporali (dove ci parliamo e con quali cadenze), dimensionali (chi siamo e quanti siamo, chi sono i miei riferimenti), cognitive (obiettivi chiari, discussioni funzionali, piani di ragionamento) ed emotive (di chi mi posso fidare, a chi mi posso rivolgere, con chi dialogo e perché) all'interno di confini controllabili e piuttosto definiti, compito piuttosto impegnativo che richiederà un cambiamento radicale di mentalità nella scuola.

In ottica sistemica e in riferimento alla Fig.1, Ziccardi (op.cit.) afferma che non basta l'educazione, occorre coinvolgere la tecnologia, nel senso dei produttori, integrando sostanzialmente tre fattori: più cultura digitale, soluzioni tecnologiche e un chiaro quadro giuridico in un sistema multiculturale complesso. Noi pensiamo che la rete non sia affatto neutra e dunque avrebbe contribuito a costruire ambienti che tenderebbero a determinare e influenzare portata e qualità della comunicazione e delle relazioni nel web, ma non solo: un soggetto, anche se è stato in grado sviluppare il saper fare che costituisce l'asse portante di questa trattazione, occorre che continui ad impegnarsi in prima persona per imparare dagli errori del passato, concentrandosi su tempi, spazi e modalità del presente per evitare di invischiarsi nel circolo vizioso dell'iper-connessione, utilizzando in futuro le proprie competenze. Ciò allo scopo di prevedere di volta in volta scenari possibili e, dunque, costruire progetti concreti per prevenire ulteriori disagi e porre nelle condizioni altri soggetti con cui si relaziona di saper raccontare le vicende del mondo e saper (e sapersi)

¹¹ Facciamo riferimento a Morin (2016).

raccontare la propria interiorità (pensiero narrativo); di “leggere” e interpretare correttamente le situazioni nell’interazione tra contesti diretti e ambienti mediati, saper comunicare, compiere scelte di fruizione e produrre scritture conformi da un punto di vista valoriale ed etico nei confronti di destinatari plurimi (pensiero mediale), imparare a connettere mentalmente e adoperare processi cognitivi adeguati (deduttivi, induttivi, abduuttivi e predittivi) per apprendere, far apprendere e relazionarsi con le rispettive reti ”a piccolo mondo”, che interagiscono in ogni istante della sua esistenza, sia “in diretta” che tramite i nostri pensieri in micro e macro contesti, controllando che le interazioni tra processi cognitivi ed emotivi lavorino insieme in modalità congruente (pensiero sistemico); saper collegare i “pensieri” di cui sopra in un meta-pensiero esteso che connetta armonicamente gli eco-sistemi in un rapporto quanto più solidale con la natura e con i suoi simili indipendentemente dalle differenze culturali e religiose”, agendo con “contorni identitari” il più possibile flessibili, individuabili, riconoscibili in situazioni inclusive e adeguate a questo straordinario periodo storico.

Bibliografia

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino.
- Bennato, D. (2015). *Il computer come macroscopio*. Milano: Franco Angeli.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Ceruti, M. (2014). *La fine dell'onniscienza*. Roma: Edizioni Studium.
- Chai, C.S., Koh, J.H.L., Lim, C.P., & Tsai, C.C. (2014). Deepening ICT Integration Through Multilevel Design Of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Computers in Education*, 1, 1, 1-17.
- Denicolai, L., Parola A. (2017). *Scritture mediali*. Milano: Mimesis (in corso di stampa).
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori.
- Galliani, L., De Rossi M. (2014). *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gallino, L. (2000). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma: Laterza.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach To Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kandel, E. (2012). *L'età dell'inconscio*. Milano: Cortina.
- Livingstone, S. (2010). *Ragazzi on line*. Milano: Vita&Pensiero.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mallgrave, H.F. (2015). *Empatia degli spazi*. Milano: Cortina.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1985), *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Cortina.
- Montani, P. (2010). *L'immaginazione intermediale*. Roma: Laterza.
- Montani, P. (2014). *Tecnologie della sensibilità*. Milano: Cortina.
- Morin, E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano: Cortina.

- Parola, A. (2008). *Territori mediaeducativi*. Trento: Erickson.
- Parola, A. (2012). *Regia educativa*. Roma: Aracne.
- Parola, A. (2014). Ricerca-Azione e competenze mediali. *Ricercazione*, 6, 2, 251-262.
- Parola, A. (2016). La Digital Education Research (DER) come ponte teorico/empirico tra ricerca e formazione. *Formare*, 16, 2, 166-179.
- Riva, G. (2004). *Psicologia dei nuovo media*. Bologna: Il Mulino.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Cortina.
- Rodotà, S. (2014). *Il mondo della rete. Quali i diritti, quali i vincoli*. Roma: Laterza.
- Rossi, P.G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi*. Roma: Armando.
- Turkle, S. (1997). *La vita sullo schermo*. Milano: Apogeo.
- Turkle, S. (2012). *Insieme ma soli*. Torino: Codice Edizioni.
- Ziccardi, G. (2016). *L'odio on line*. Milano: Cortina.