

JUSTIFICACIONES TEORICAS PARA UN NUEVO PENSAMIENTO DE “MEDIA-EDUCATION”

Francesco Maniglio

**Educador, licenciado en Ciencias de la Educacion en la Università degli studi di
Lecce (Italia), cursa el programa de doctorado “Comunicacion y critica de la
cultura” en la Facultad de Comunicacion de la Universidad de Sevilla.**

GIUSTIFICAZIONI TEORICHE PER UNO NUOVO PENSIERO DI “MEDIA-EDUCATION”

Lo scenario formale

“Non si può considerare l’educazione come un valore assoluto e neppure la scuola come un’istituzione libera da condizionamenti; un’educazione che non tiene conto delle condizioni del contesto in cui è applicata è nulla, per il fatto stesso di essere isolata dalla realtà ed inoltre perché può diventare uno strumento sempre meno utile”.¹ (Paulo Freire)

La libertà e la responsabilità costituiscono i valori guida nel processo di istruzione e socializzazione delle nuove generazioni alla complessità della cultura dell’informazione. Sono proprio le nuove generazioni il centro di questo cambiamento, nel modo di comunicare e nel modo di rappresentare e rappresentar-si. Il bisogno impellente è quello di aiuto a crescere, a comprendere questa responsabilità. Questo, attraverso proposte culturali significative, di cui deve farsi interprete una scuola criticamente aperta al nuovo e culturalmente qualificata, in quanto capace di recepire la sfida radicale del cambiamento insita anche nelle nuove tecnologie della comunicazione, che segnano in profondità la trasformazione della vita collettiva nella società globale². La scuola risponde trovando, o più precisamente, cercando soluzioni

¹ P. FREIRE, *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971, p 81.

² Per ulteriori approfondimenti sui temi della globalità, cfr. MIMMO PESARE (a cura di), *eterotopie. Filosofia, sociologia, antropologia dei nuovi spazi di significato*, Excite blog, Aprile 2005, <http://eterotopie.blog.excite.it/permalink/866>

nelle proposte di ingegneria istituzionale, facendo finta di non vedere che la reale soluzione passa obbligatoriamente nella ricerca di un fecondo rapporto tra nuove tecnologie e cultura nella società globale³. La problematica che in questa sede si cerca di evidenziare è che i pubblici poteri non possono unilateralmente aprire le scuole ai venditori delle società di informatica, ma devono fare soprattutto dell'appropriazione sociale e della formazione culturale critica una delle basi della coscientizzazione civile della popolazione giovanile. In questo senso, la formazione dei cittadini più giovani all'esercizio della razionalità etica nella multimedialità è un'urgenza che investe la responsabilità dei docenti, degli educatori e dell'intera classe politica nella convinzione che essi siano i veri protagonisti delle riforme, in una scuola capace di affrontare anche la complessità sociale nella prospettiva culturale postmoderna.

L'incapacità di metabolizzare i cambiamenti socio-culturali -e le imposizioni tecniche- è emblematica da parte di chi è preposto ad educare, ancor più nel campo dell'educazione formale. La velocità dei cambiamenti, la loro imposizione e la capacità di penetrazione sono certamente il motivo principale della loro difficoltà di gestione. Siamo di fronte a cambiamenti epocali, che non fanno in tempo ad essere metabolizzati che già ne sono proposti-imposti altri nuovi. Il vettore che l'educazione dovrebbe seguire non è nel dominio strumentale di un determinato mezzo tecnico, non quello di saper istruire la mente a un determinato cambiamento, ma al cambiamento. La delegittimazione che le agenzie educative subiscono sono evidenti e si identificano con la perdita di centralità del ruolo e l'inadeguatezza istituzionale. La perdita di centralità è una conseguenza dell'avvento di altre agenzie non formali, ma sicuramente più dirompendi, come i nuovi media, che hanno annientato la superbia della scuola come unica fonte di cultura, come unica legittimatrice di cultura. Ora questa perdita di centralità ha promosso la scuola ad una agenzia diversa, una agenzia sicuramente più complessa, quella capace di mettere insieme secondo un filo logico le conoscenze di tutti i giorni e di tutti i luoghi, educando alla loro captazione, comprensione e alla loro assimilazione. Questa promozione è reale, ma non è palpabile negli ambienti educativi. L'istituzione continua a fare quello che faceva quando era lei alla base della trasmissione culturale, ignara del suo nuovo ruolo.

³ Cfr. D. PARISI, Quali sono i veri problemi della scuola?, "Il Mulino", n. 3, 1997, pp. 493-494.

Un ruolo d'altronde che non gli è imposto dall'alto, ma dai suoi stessi attori sociali, gli studenti che la delegittimano, perché riversano nella scuola finalità ed obiettivi che la scuola ignora e non coltiva. Una istituzione falsa, in cui le proprie finalità fittizie sono diverse dalle finalità dei primi attori sociali che la compongono, degli alunni. Abbiamo di fronte, quindi, agenzie educative devastate dal forte disagio, quello di affrontare le sfide della contemporaneità con valori inadeguati. Questi valori inadeguati producono due generalizzati e generalizzanti modelli di comportamento delle attuali istituzioni educative nei confronti delle nuove tecnologie comunicative.⁴

- Il primo atteggiamento fortemente di marca apocalittica e disfattista, trova ancora nell'atteggiamento deterministico del cambiamento rispetto agli attori sociali. È un atteggiamento che, esaminato bene, è mosso da una ignavia comune, quella che trova giustificazioni nella mancanza di tempo e nella difesa di una cultura ampia. Nel primo caso i media sarebbero, come spiega Rivoltella “un lusso che la scuola non può permettersi”⁵ in quanto il tempo, quello per conseguire obiettivi curricolari ben precisi è una spesa. La cultura alta può, anzi, viene prodotta in agenzie diverse da quelle scolastiche, che per convenienza temporale e didattica trasmettono competenze e conoscenze medie, ossia fruibili alla media della classe; quindi questa giustificazione è improponibile. Il risultato di questo atteggiamento è il non saper parlare il linguaggio dell'utenza, aumentando uno spazio non più solo generazionale, ma anche riguardante modelli e strumenti comunicativi, che si traduce in alunni produttori di nuove relazioni tecnologico-comunicative, non sempre adeguate al fine formativo ed educativo.
- La seconda posizione che, per ovvi motivi, descriviamo in maniera generalizzata, riguarda una certa forma di integralismo, o meglio avanguardismo tecnologico che si traduce nella corsa al nuovo, alla dotazione a tutti i costi e allo sperimentalismo selvaggio. I rischi di questo atteggiamento sono proprio nelle passioni di questi docenti, che si traducono in attenzioni unidirezionali per i prodotti, anziché per i processi. In questo caso il pericolo è

⁴ Cfr. MASTERMAN L. A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90, La Scuola, Brescia 1997, RIVOLTELLA P. C. (a cura di), pp. 6-11.

⁵ MASTERMAN L. A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90, La Scuola, Brescia 1997, RIVOLTELLA P. C. (a cura di), p. 10.

che i prodotti non descrivono risultati di processi coerenti a riferimenti pedagogici ben precisi, bensì riguardino l'ultima fase di un puro e semplice addestramento tecnologico.

Collocare tra queste posizioni una terza via è il nostro compito, rappresentata da un modo nuovo e critico di guardare la media-education, giustificata come il tentativo di accettare criticamente il progresso, operando nella consapevolezza dei rischi e delle potenzialità, nella direzione di una teoria della formazione ai media.

Media education: il superamento di un paradosso etimologico.

La media education è una dicitura discussa nel merito, perché, secondo il nostro parere, troppo spesso ha perso il contatto con le sue problematiche reali e con i suoi contesti causali, producendo e procedendo da riflessioni autoreferenziali. Sul termine ci si è soffermati con molti punti di vista, da quello di Led Masterman che la individua come una “prassi educativa, cioè un campo metodologico e di intervento didattico”⁶, o in una prospettiva olistica come strumento per produrre cultura⁷, alle molteplici individuate nei suoi studi da John Pungente: “media studies”, “information education”, “audiovisual literacy”, “communication education”, “media knowledge”⁸. Nella sua traduzione latina si è considerato la sua contestualità, quindi, si sono formulate le definizioni di “educazione ai media”, “educazione per i media”, “educazione con i media”. Il nostro punto di vista funzionale alla formazione di una

⁶ Cfr. P. C. RIVOLTELLA, Mass media, educazione, formazione, Introduzione a L. Mastermann, A scuola di media, Brescia, La Scuola, 1997, p. 13.

⁷ Cfr. LED MASTERMAN, Esperienze e tendenze della media education in Europa, in P. GIANNATELLI e P. C. RIVOLTELLA, Le impronte di Robinson. Mass Media, cultura popolare, educazione, Elle Di Ci, Leumann, Torino, 1995.

⁸ Cfr. J. PUNGENTE, Getting started on media education, Centre of study of communication and culture, London, 1985.

teoria di “media education” critica, individua una traduzione latina di base al termine anglosassone, quella di “educazione ai media”. Questo perché gli altri significati sarebbero o riduttivi o inapplicabili a contenuti pedagogici, senza la propedeuticità del primo. Non intendiamo la “educazione ai media” come spiegato dalle convenzionali teorie di media-education, che a nostro avviso si soffermano frequentemente su aspetti e approcci troppo specifici, che rischiano una impraticabilità o una autoreferenzialità mediatico-educativa. “L’educazione ai media” è la via critica, quella da percorrere come costante nella vita dell’uomo, quella inscrivibile nel proprio percorso di educazione permanente.

L’educazione ai media è l’educazione al cambiamento, in una prospettiva formativa permanente, e questa passa attraverso delle finalità e degli obiettivi precisi che riguardano la nostra vita, la nostra quotidianità, il nostro essere cittadini del mondo. L’educazione ai media non va ridimensionata, ma va delineata come educazione costante al cambiamento, su cui in seguito poggiare e costruire i percorsi di educazione, formalmente intesa, per i media e con i media.

Educare ai media: acquisire nuove competenze e capacità.

“La media education è un territorio di cambiamento nella misura in cui diventa un’azione concreta. Essa mette in discussione la comunicazione mediale da un punto di vista etico e dei valori, e interviene per reinvestire sull’educazione”.⁹ (Mario Morcellini)

L’importanza di questa teoria, deve prendere luogo dalla complessità dei contesti in cui è pensata. L’accesso alle reti mondiali della comunicazione e le sfide dell’immateriale spingono ad una presa di coscienza dei problemi legati alle nuove comunicazioni, affinché quelli che potrebbero essere straordinari strumenti di democrazia, non si convertano in mezzi di controllo sociale e di oppressione, materiale e simbolica. “Compito della scuola in questa fase storica è contribuire all’acculturazione tecnologica di tutti, nella prospettiva dell’educare a vivere consapevolmente e democraticamente

⁹ MARIO MORCELLINI (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 25.

nella società dell'informazione"¹⁰. Si tratta di gestire e valorizzare i nuovi sistemi tecnologici con funzione cognitiva e educativa, alzando i livelli etici per scoprire le prospettive democratiche, nella direzione necessaria alla costruzione del futuro, nel quadro di un nuovo paradigma delle scienze della complessità e della dialettica tra istruzione e educazione. Si deve trovare il modo di individuare atteggiamenti e coscienze che possano costituire la base di una società civile globale. Questi devono essere i percorsi di "educazione ai media", ed è in questo senso che si dovrebbe definire la "media education", nella prospettiva della società della comunicazione che si ripensa criticamente, anche in ambito scolastico, dove è necessario mettere in atto strategie culturali per aiutare le nuove generazioni a comprendere meglio come funziona il mondo e a costruirne uno migliore, anche attraverso l'accesso alle reti telematiche. "Media education", deve seguire i propositi di "educazione ai media", si deve basare sullo studio e sull'individuazione delle competenze che il futuro potrebbe richiedere, cioè sulle capacità che i cittadini dovranno necessariamente possedere nella zona prossimale della realtà presente, a cominciare dai giovani di oggi.

- Una tra le più importanti è sicuramente la capacità di mettere in discussione l'idea scontata che qualsiasi progresso tecnologico sia, per definizione, un vero progresso, e di rispondere a domande del tipo: "In che senso la multimedialità è progressista?" Interrogativo che esige risposte operando distinzioni e valutazioni, le quali impediscono l'esaltazione acritica, ma anche la condanna indiscriminata, nella convinzione che l'avvento della tecnologia multimediale è forse inevitabile e inarrestabile, senza che per questo debba essere ciecamente accettata. Saper individuare, quindi, le motivazioni opposte che giustificano gli atteggiamenti di apologia o di resistenza da parte degli intellettuali.
- Un'altra essenziale capacità è quella di saper cogliere la necessità di sviluppare una cultura mediatica critica, una macro-educazione ai media interrogandosi su questa nuova condizione mondiale. "Si tratta di un fenomeno da accogliere o da respingere? Di semplici strumenti tecnologici o di una rivoluzione culturale globale? Di opportunità di business o della prospettiva di miglioramento della società? Il personal computer è una

¹⁰ M. GUSTAVIGNA, A scuola oggi non basta insegnare con il computer, in "Teléma", n. 9, giugno 1997, p. 25.

macchina della libertà individuale e collettiva o produce sradicamento e omologazione? Internet sarà l'arma della nuova emancipazione o del nuovo controllo come imperialismo culturale? Quali le conseguenze sugli individui e sui gruppi umani? Ottimismo ingenuo o cupo pessimismo?" Sono le domande del nostro prossimo avvenire, che, a partire dall'oggi, esigono una risposta anche dalla scuola.

- Bisogna pervenire altresì alla capacità comprensione della rivoluzione antropologica che “sta trasformando l’homo sapiens prodotto dalla cultura scritta in un homo videns nel quale la parola è spodestata dall’immagine”¹¹. Si tratta, in altre parole, di saper cogliere l’importanza della difesa del libro e della cultura scritta, la cui perdita non è compensata dall’acquisizione della cultura audiovisiva e telematica. L’obiettivo è quello di saper risolvere il contrasto, se di contrasto si tratta, tra le due culture, senza vivere di nostalgia del passato ma anche senza cadere nelle lusinghe dei multi-medialisti, dei profeti del mondo digitale e delle cybernavigazioni nella tecnopoli telematica.
- Non meno importante è la capacità di capire l’informatica come un solo modo di vivere, un modo di essere, “essere digitali” appunto, che equivale ad essere uomini ad una dimensione, ma non in tutte le dimensioni. Questo per maturare una presa di coscienza dei problemi posti dalla tecnocrazia e dal potere digitale, cercando di capire la portata delle nuove comunicazioni e chiedendosi “che cosa passa nella rete: da chi, per chi e per conto di chi?”; per darsi risposte critiche, senza lasciarsi incantare dai predicatori del bit.
- In un’ottica dell’educazione soprattutto formale, la capacità di cogliere i diversi aspetti della multimedialità, in cui la televisione e il computer esercitano un potere egemonico, distinguendo l’affinità e la differenza, la complementarità e la competizione tra il reale e il virtuale, come caratteristica della nostra epoca che vede la progressiva tendenza alla smaterializzazione della società in cui noi ci avviamo a non avere più un impatto diretto con la realtà, ma tutto quello che accade, tutto quello che ci circonda, le nostre stesse esperienze ci giungono attraverso le immagini o le simulazioni virtuali. Da qui la necessità di chiedersi se l’immateriale si identifica con il regno della libertà o con quello dell’alienazione.

¹¹ G. SARTORI, Homo videns. Televisione e post-pensiero, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 33.

- Coordinatamente a ciò è rilevante maturare la macro-capacità di capire che ci troviamo di fronte ad una svolta epocale nella storia della civiltà. Qualcosa di simile avvenne con la diffusione della scrittura nell'età neolitica e agli albori dell'età moderna con l'invenzione della stampa. “La stampa creò un senso tutto nuovo della proprietà delle parole”¹², mettendo, quindi in crisi una cultura i cui i valori e la “forma mentis” erano organizzate secondo la struttura comunicativa orale primaria. Con la rivoluzione verso la scrittura, “allontanando le parole dal mondo del suono, dove esse erano nate con lo scopo di creare un attivo scambio umano e relegandole definitivamente su una superficie visiva, o sfruttando in altro modo lo spazio visivo per la gestione della conoscenza, la stampa incoraggiò gli uomini a guardare alla propria coscienza interiore e alle proprie risorse inconsce sempre più come a delle entità concrete, impersonali e neutrali dal punto di vista religioso. La stampa fece sì che la mente umana sentisse quanto ella possedeva collocato in una sorta di spazio neutrale inerte”.¹³ Questo riflesso di storia è lo specchio di quanto accade ora ed accadrà in futuro. I cambiamenti che viviamo sono epocali ed è con questa portata che dobbiamo misurarci. Usciamo dall'era di Gutenberg, quindi, problematizzando che questo avviene proprio mentre si sta manifestando nel mondo dell'educazione scolastica, un po' in tutto l'occidente, una profonda crisi che fa parlare alcuni di una vera e propria era del post-alfabetismo, crisi che vede il sistema scolastico passare attraverso una fase di sostanziale e crescente ridimensionamento. Per questo qualcuno ha riflettuto proprio sulla constatazione che la scuola non è eterna, e che può benissimo cambiare radicalmente di forma e di sostanza¹⁴, con rilevanti conseguenze sul piano cognitivo e su quello formativo¹⁵.

Sintetizzando, andando oltre le finalità e gli obiettivi, è chiaro che si tratta di prendere coscienza e di specificare alcuni orientamenti valoriali, relativi alle nuove tecnologie, su cui concentrare l'attenzione critica e problematica dei giovani in formazione, come

¹² W. J. ONG. *Oralità e scrittura*, il Mulino, Bologna, 1986, p. 185.

¹³ W. J. ONG. *Oralità e scrittura*, il Mulino, Bologna, 1986, p. 186.

¹⁴ Per ulteriori approfondimenti su questo tema si indaghi il concetto di iperscuola, cfr. ANTONIO CALVANI, “Iperscuola-tecnologia e futuro dell'educazione”, Muzzio Nuovo Millennio, Padova, 1994.

¹⁵ Cfr. F.C. MANARA, *Didattica della filosofia e multimedialità*, “Bollettino della SFI”, n. 160, 1997, pp. 42-44.

percorso didattico di sperimentazione innovativa, finalizzata a potenziare la capacità di pensare criticamente, nel quadro di quella “mappa delle strutture culturali di base necessaria per il successivo sviluppo della capacità di capire, fare, prendere decisioni, progettare e scegliere in modo efficace il proprio futuro”¹⁶. L’assunzione di queste capacità, la creazione di una mappa strutturale e culturale di base, sono le basi che possono liberarci verso una comprensione critica. È solo dopo il raggiungimento di questa criticità, di questa maturità ermeneutica che possiamo “educare e farci educare per i media” o affrontare progetti educativi con i media.

Pensare nuove identità e nuove maturità.

“Oggi ci troviamo di fronte ad uno snodo storico importante, perché non si tratta tanto di operare delle scelte in ordine a quale stile o modo di vivere vogliamo informare la nostra esistenza, quanto piuttosto quale tipo di uomo, quale cultura vogliamo proporre”.¹⁷ (Vito Antonio D’Armento)

L’educazione ai media deve guardare, come analizzato, ad individuare e sviluppare competenze e capacità in funzione di obiettivi inscrivibili nella finalità principale, quale la comprensione critica, non solo dei mezzi, ma anche e soprattutto dei cambiamenti che questi, la società e il loro interagire, creano nei contesti e nell’uomo. Non possiamo rimanere ancorati ad una concezione di educazione parziale quando parliamo di media-education, perché è inopportuno studiarla o ipotizzarla come una teoria che ha come unico oggetto di studio l’interagire di comunicazione ed educazione. La media education non può ridursi in questo campo ristretto, se vuole essere efficiente deve sapersi calare nella società, capire l’uomo nei suoi contesti ed affrontare un discorso educativo che sia parte di un più ampio discorso pedagogico, quello dell’educazione al cambiamento. In questo senso è funzionale alla nostra riflessione di “educazione ai media” la visione di un uomo che, attraverso l’acquisizione della comprensione critica, non conviene solo ad una diversa interazione con la tecnologia, ma sviluppa un diverso profilo del sé interiore e del sé sociale. Fondamentale è, quindi, lo sviluppo di

¹⁶ Cfr. ROBERTO MARAGLIANO, CLOTILDE PONTECORVO, GIOVANNI REALI, LUISA RIBOLZI, SILVANO TAGLIAGAMBE E MARIO VEGETTI. Documento dei Saggi. I contenuti essenziali per la formazione di base, 1997, <http://users.libero.it/genna18/riforma/documento.htm#10>, art. 8.

¹⁷ V. A D’ARMENTO, *Formazione e natura*, Pensa, Lecce, 2000, p. 64.

un processo che deve passare attraverso delle tappe fondamentali, quelle dell'istruire la mente all'assunzione di qualità essenziali che caratterizzino diversi profili e dimensioni dell'identità e dell'io di ciascuno di noi.

- Dobbiamo sviluppare quelle qualità che indirizzino il nostro essere verso *un io libero, autonomo e selettivo, capace di resistenza*. Oggi l'educazione deve offrire i criteri che consentono all'alunno di selezionare l'enorme quantità di informazioni e messaggi che riceve nel corso della giornata. Si potrebbe anche parlare dell'opportunità di favorire la formazione di un io selettivo e in ogni caso dell'acquisizione di criteri di orientamento, parametri di giudizio, capacità di autodecisione. Io selettivo, vuol dire competente nelle scelte, esperto nel discernimento critico, capace di dire sì o no. In questo senso possiamo anche sperare che il cittadino sia in grado di resistere al pensiero unico, di non lasciarsi omologare, di conservare ciò che di originale porta dentro di sé.
- È oltremodo importante sviluppare il profilo di un *io accogliente e narrante*, capace di reciprocità. La scuola è il luogo in cui il soggetto umano impara ad essere se stesso e, per conseguire tale obiettivo, offre strumenti e opportunità che rendono possibile la ricostruzione della memoria storica, la comprensione della sua identità culturale, l'elaborazione personale di un progetto di vita. La scuola aiuta il soggetto a raccordare coerentemente in se stesso questi tre elementi costitutivi: memoria, identità, progetto. Una dimensione costitutiva dell'io che l'educazione deve aiutare a sviluppare è quella dell'accoglienza, dell'ospitalità, dell'ascolto di sé e degli altri, la capacità di concentrazione, l'autostima. Ascolto e narrazione sono alla base di un io comunicativo, capace di avviare relazioni di reciprocità. Nell'ottica di una pedagogia del volto e della relazione, il rapporto con l'altro non è vissuto riduttivamente come occasione per allargare le nostre conoscenze, ma come una pressante richiesta di giustizia: un profondo impegno di reciproca umanizzazione. La prima relazione con un altro, vale la pena sottolineare, non è conoscitiva ma etica.¹⁸ Una persona è matura quando sa accogliere la trascendenza dell'altro e valorizzare la propria parzialità. Quando parliamo dell'accoglienza vogliamo

¹⁸ Cfr. E. LEVINAS, *Totalità e infinito*. Saggio sull'esteriorità, Jaca book, Milano, 1980, pp. 24-26.

spingere il discorso fino agli estremi: affermare, cioè, che l'Altro è visitazione, che in principio è l'Altro e che, dunque, l'autentico educare è sempre un educare a partire dall'altro.¹⁹

- La sfida dei nuovi scenari non ci porta solo ad una pedagogia della resistenza, come se tutto si riducesse a cercare le forme di auto-protezione per essere travolti dal pensiero unico, ma deve condurre soprattutto ad una pedagogia della responsabilità che spinga a farci carico, a prenderci cura, a sentirci responsabili dell'intera famiglia umana e del pianeta Terra. È in questo senso che intendiamo sviluppare le qualità che tendono verso un *io responsabile-cooperativo*, dotato di forte coscienza civica. È vero, infatti, che dovunque siamo, siamo da qualche parte, ma è altrettanto vero che la nostra responsabilità non finisce dove finiamo noi. Il vero dramma è che tante persone ancora oggi vivono in una società planetaria, ma con una coscienza che non è assolutamente preparata a questo. La forte coscienza civica di cui parliamo deve essere alla base di una piena cittadinanza nazionale, europea, planetaria. Senza una buona educazione civica è difficile sperare in una serena convivenza sociale. I cittadini devono avere chiare le ragioni per cui sono tenuti a rispettare le regole e le norme che sono a fondamento della vita sociale e della democrazia. L'educazione ai diritti umani, alla democrazia e alla legalità è un obiettivo prioritario anche per rifondare una cultura del bene comune. Centrale in tutto questo appare la formazione di un *io cooperativo* in una società che vede dilagare l'affermazione dell'*io-competitivo*.
- È chiaro che stiamo ridiventando nomadi.²⁰ Dal mondo in corsa non si scende. Imprevedibile e rischiosa, questa situazione assomiglia ad una discesa lungo rapide sconosciute. Un progetto di educazione correndo²¹, poiché l'uomo di oggi appare senza fissa dimora o, se c'è, è molto precaria. La mente dell'uomo di oggi è quella del viaggiatore che vive errando, con una cultura del trasloco. Oggi il compito dell'educare non è più, soltanto, quello di trasmettere e tramandare ma di imparare a transitare insieme senza perderci. *Verso un io, nomade e creativo, aperto alla mondialità*. Per questo bisognerà formare, nel

¹⁹ Cfr. MARIO SIGNORE, Questioni di etica e di filosofia pratica, Lecce, 1995, pp. 97-99.

²⁰ Cfr. questa dissertazione, pp. 24-27.

²¹ Cfr. R. MARAGLIANO, Manuale di didattica multimediale, Bari, Laterza, 1994.

bambino viandante di oggi, la capacità di orientamento, di usare una bussola. Una pedagogia del viaggio, si potrebbe dire, poiché il viaggio è veramente una delle più efficaci metafore della relazione educativa. Il viaggio ci aiuta a liberarci da stereotipi e da etnocentrismi. Bisogna rivalutare, o meglio valutare l'idea che "il benessere interiore deriva dall'equilibrio fra emozioni e mente, parimenti stimolate dal viaggio, sarebbe forse giusto riuscire ad entrare in contatto con le nuove culture, per il puro piacere di comprenderle, di assaporarle, di arricchire il nostro spirito, di renderci uomini più completi ed aperti"²². La costruzione di un futuro più umano e di una società sostenibile ci chiede proprio questo, il bisogno di decolonizzare il nostro immaginario se vogliamo veramente cambiare il mondo. Uno dei primi compiti dell'educazione è oggi quello di non adagiarsi sulle mille culture del "post", a partire dalla postmodernità, per non cadere in un vicolo cieco della pratica, ma cercare di rivoluzionare l'esistente, o meglio, guardare l'esistente sotto un punto di vista diverso, dando vita ad una cultura del "pre", almeno nel senso più umile della preparazione di un futuro che verrà.

Educare con i media: alcune giustificazioni "ecologiche".

"Quando Picasso era agli inizi della sua carriera artistica, molti ridevano osservando i suoi quadri e le sue opere: sostenevano che non era arte. Ogni cambiamento culturale ha inevitabilmente il suo corteo di scettici. È una reazione scontata e prevedibile. Ma è una sciocca perdita di tempo discutere se un cambiamento sia giusto o sbagliato, perché quando è già in corso è soprattutto una cosa: irreversibile. E oggi siamo di fronte a una nuova creatura chiamata "educational computer": è ora di smettere di osservarla, analizzarla e giudicarla per come è adesso, pensiamo invece a che cosa potrà diventare domani e come potremo servircene nella maniera migliore".²³ (Seymour Papert)

È il momento di vedere più da vicino le tecnologie nella scuola e per questo ci serviremo come base di ricerca delle riflessioni di Antonio Calvani, che analizza coerentemente a più punti di vista i perché dei media nella scuola; naturalmente lo

²² BRUCE CHATWIN, *Anatomia dell'irrequietezza*, Adelphi, Firenze, 1999, p. 188.

²³ SEYMOUR PAPERT, in FRANCESCA LEONI, *Computer, scuola e sapere*, "Telemà", n. 12, 1998.

faremo tenendo ben evidente il nostro punto di osservazione, ossia quello funzionale alle nostre premesse metodologico–riflessive. Ai fini del nostro lavoro è interessante capire quali giustificazioni sono state apportate dalla letteratura in materia fino a questi anni, per capire dove individuare i fallimenti ed ipotizzare nuovi scenari in base alle nostre premesse.

- Nel panorama degli integrati nella scuola un posto va assegnato a chi rifiuta, a priori, il valore di ogni riflessione critica circa se e come impiegare le nuove tecnologie. La tecnologia non può che procedere per la sua strada, quindi con queste convinzioni si favorisce una generale, acritica accettazione dinanzi all'inesorabile avanzare delle magnifiche invenzioni tecnologiche.
- Fortemente legata a questa idea è l'argomentazione che muove i suoi passi dalla convinzione che la scuola non può non evolversi al passo con la società in sintonia con essa, perché in essa i giovani si dovranno inserire. Gli adulti di domani troveranno una società sempre più tecnologica; familiarizzare con le nuove tecnologie è dunque una necessità. Il problema si riduce a quello di una nuova alfabetizzazione.
- Un'altra argomentazione apportata nel dibattito, e posta come base per l'inserimento delle nuove tecnologie a scuola, è il risultato della convinzione dei “negropontini”, ossia il fatto che il possesso di un maggior numero di informazioni, può, in certi casi, consentire di vedere un problema da un'ottica più vasta o attraverso varie prospettive, dando nuove possibilità educative e democratiche²⁴.
- Un'argomentazione di taglio apocalittico è mossa da chi propone una ripresa critico- mancipatoria a scuola con uso dei media, vecchi e nuovi che siano. La scuola dovrebbe riproporre attivamente ciò che la società fa esperire passivamente, smontare analiticamente il congegno della comunicazione nelle sue forme già strutturate, per poi imparare a ricomporlo, permetterebbe di affrancarsi dai rischi della manipolazione esterna.

²⁴ Cfr. questa dissertazione, pp. 77-83.

- Un altro punto di forza dei fautori delle nuove tecnologie negli ambienti educativi, prende vita dal punto di vista di Maragliano che è convinto che “i giovani sarebbero già immersi nei nuovi media che rappresentano, per loro, una sorta di liquido amniotico”²⁵. Da questo punto di vista si tratta di utilizzare la buona multimedialità come risorsa per liberare, valorizzare, dare consapevolezza, profondità, operatività al patrimonio di esperienze dell’essere multimediale per eccellenza. La scuola dovrebbe, secondo queste posizioni, tener conto di questa potenzialità e sfruttarla motivazionalmente rendendosi più interessante in un contesto in cui essa registra un deciso crollo di significatività.
- Una giustificazione è data dai sostenitori della logica produttivistica. Essa afferma semplicemente che con l’adozione dei nuovi media aumentano la produttività intellettuale dei giovani, la qualità dei loro apprendimenti.
- Un’ulteriore argomentazione poggia sulla tesi dell’importanza della simulazione. Le riflessioni circa quest’idea prendono corpo nell’individuazione dei modi per conoscere. Ci sono due modalità, il linguaggio e attraverso l’esperienza diretta. Apprendere attraverso l’esperienza, cioè osservando la realtà ed interagendo con essa è la modalità tipica della vita di tutti i giorni, richiede a chi apprende di essere fisicamente in situazione e di avere le strumentazioni adatte. Con il linguaggio si può apprendere circa eventi che sono accaduti lontano nello spazio e nel tempo, intorno a ciò su cui, per varie ragioni non possiamo agire. E’ a questo punto che entra in gioco la tecnologia “Il computer può accrescere enormemente le possibilità dell’apprendimento attraverso l’esperienza perché può simulare la realtà, cioè riprodurla in un artefatto tecnologico senza usare il linguaggio. Una simulazione non sarà mai esattamente uguale alla realtà ma può possederne le caratteristiche essenziali che sono comunque sufficienti per apprendere osservando ed interagendo con la sua simulazione. Con la tecnologia apprendere attraverso l’esperienza diventa perciò apprendere in una

²⁵ ROBERTO MARAGLIANO, Nuovo manuale di didattica multimediale, Editori Laterza, Bari–Roma, 1998, p. 31.

realtà simulata”²⁶; interagendo con l’ambiente simulato, l’alunno potrà acquisire quelle nozioni scientifiche incorporate nel modello scientifico che presiede all’ambiente stesso di simulazione.

Le tesi appena citate hanno, dei buoni propositi e delle buone argomentazioni, ma sicuramente non esaustive, parziali. “Il principio dell’adattamento della scuola alla società può comportare una rincorsa convulsa accentrata sulle ultime novità tecnologiche nei loro aspetti banalmente esteriori”²⁷, proponendo come finalità quale l’alfabetizzazione che in realtà risulta irraggiungibile se si tiene ben presente che l’alfabeto classico si è mantenuto relativamente costante nei secoli. In questo caso esiste solo un coacervo caotico e fluttuante di convenzioni estemporanee, disomogenee, in continua trasformazione con esiti assai dubbi sulla qualità del risultato formativo. Si rischia allora di volgere lo sguardo ad alfabeti fittizi, di breve durata.

Vale la pena sottolineare che l’informazione e la conoscenza sono due cose differenti, quindi l’enfasi sulla quantità dell’informazione, accentua poi il rischio di identificare l’educazione con l’accumulo meccanico di pacchetti inerti: non è tanto in gioco la mancanza di informazioni quanto la capacità di comprendere e strutturare conoscenze in modo rigoroso ed approfondito. Testi ed enciclopedie sono ricolmi di dati, generalmente sotto-utilizzati in tutte le aule scolastiche. Le argomentazioni adorniane, per cui si adoperano giustificazioni critico-emancipatorie, appaiono riduttive, hanno il limite di considerare tecnologie e media esclusivamente in un’ottica riparatoria, giungendo così a disconoscere eventuali potenzialità specifiche in esse insite.

Per quanto riguarda le tesi riguardo l’importanza della simulazione, è evidente che Parisi sottovaluta i problemi che la rappresentazione della realtà pone.²⁸ La simulazione presenta un mondo chiuso, già precostituito, che raffigura la realtà in forma riduttiva, secondo regole e criteri che qualcuno ha già definito. Immettere massicciamente gli alunni all’interno di mondi simulati può significare distaccarli dal rapporto vivo con la complessità dell’esperienza con il rischio ulteriore di favorire

²⁶ D. PARISI, E’ una macchina di talento: ci restituisce l’esperienza, “Telemà”, IV, 12, 1998, pp. 26-27.

²⁷ ANTONIO CALVANI, I nuovi media nella scuola, Carrocci, Roma, 2004, p. 61.

²⁸ Cfr. questa dissertazione, pp. 66-70.

confusione sulle differenze tra modello e realtà. Esistono ambiti in cui la simulazione è sicuramente efficace, può, con una costante riflessione critica, essere utile come avvio per una prima familiarizzazione scientifica, o in generale facendo costruire attivamente simulazioni agli alunni stessi sui limiti di validità del modello scelto, anziché fornire ambienti strutturati nell'aspettativa che ciò consenta di trasmettere il modello scientifico incorporato.²⁹ Non si può pensare di introdurre le nuove tecnologie a scuola basandosi sulla simulazione, è chiaro che questo sarebbe oltremodo improduttivo, nonché inadeguato.

Prendendo, infine, in esame i fattori della tesi produttiva, il fatto rilevante è che, allo stato attuale non esistono dati univocamente certi circa gli effetti positivi che l'introduzione delle nuove tecnologie nella scuola produrrebbe; certo, non si esclude che tali effetti positivi possano sussistere, appare però poco ragionevole il ritenere che possano prodursi meccanicamente. È opportuno superare argomentazioni produttivistiche che adottano una concezione meccanicistica del rapporto media-apprendimento, pensando alle tecnologie come a potenziali agenti di cambiamento, capaci di influenzare soprattutto la configurazione generale, sia fisica che psicologica, dell'ambiente d'apprendimento, senza che ciò comporti un automatico miglioramento della qualità didattica. La cosa chiara e ineluttabile, per concludere, è che con l'introduzione delle tecnologie, vi sono dei cambiamenti negli ambienti didattici. Possono apparire cambiamenti positivi, ma in realtà nessuno lo è in sé: l'aumento di motivazione degli alunni, per esempio, potrebbe andare di pari passo con una banalizzazione delle attività, la cooperazione potrebbe comportare un aumento di gregarismo e una rinuncia ad un pensiero autonomo, o la simulazione potrebbe comportare nuove esperienze significative o ad un significativo distacco dalla realtà.

Fatte queste dovute precisazioni e critiche, per rendere visibili punti di forza e debolezze delle riflessioni fin qui proposte, cercheremo di ragionare su quale valenza teorica possibile per "l'educazione con i media". La nostra riflessione nasce dal fatto che non si può considerare l'educazione con i media all'interno di una fase di avvio di una rivoluzione che è lungi dall'essere compiuta. Non ci è permesso perché non faremmo in tempo a digerirne la portata, che l'educazione con questi media sarebbe antiquata rispetto al presente che verrà. È chiaro che non bisogna soffermarsi molto

²⁹ S. TURKLE, La simulazione è seducente ma, se non la capisci, inganna, "Telemà", IV, 12, 1998, p. 46.

su peculiarità specifiche di tempi e di rivoluzioni tecnologiche, è una questione di velocità di metabolizzazione. Dovremmo produrre un'educazione con i media che sia capace di trovare il suo valore formativo a lungo termine, nel tempo, e questo valore non può che essere insito nel cambiamento. Non si possono preparare giustificazioni teoriche estemporanee, sulla base dell'avvento di una sopravvenuta tecnica o tecnologia; ma bisognerebbe preparare il campo mentale per l'assimilazione critica e l'utilizzo funzionale e critico di tutto ciò che verrà.

Questo campo non è estraneo ai media, anzi, a nostro avviso, una dimensione cruciale va cercata proprio nei nuovi media, come mezzi che possono contribuire a far emergere nuove forme di criticità. L'ipotesi è che, dietro le quinte dell'impiego dei nuovi media, possa esistere un potenziale, non del tutto affiorato, che nel tempo potrà tradursi in pratiche e tratti culturali consistenti e diffusi. In questo contesto il compito della scuola sarebbe quello di fare da battistrada, anticipando forme di pensiero significative, destinate in seguito ad affermarsi su larga scala nella società stessa.³⁰ Questa riflessione si limita a sottolineare un'argomentazione che vede nella tecnologia né miracoli, né inferni a cielo aperto, ma una risorsa problematizzante, capace di far emergere nuove forme di riflessività critica. Per rendere, finalmente, più esplicita l'argomentazione specifichiamo come una valenza formativa forte delle nuove tecnologie si ha in tutte le occasioni in cui esse inducono in qualche modo alle seguenti azioni e pratiche:

- Riflettere sulle regole sottese, sui criteri interni;
- Conquistare livelli di riflessione più alta;
- Vedere i problemi secondo una pluralità di ottiche;
- Considerarli secondo angolature inconsuete;
- Essere consapevoli dell'esistenza di relazioni più profonde, nascoste.

In questi casi è evidente che rappresentano contributi importanti alle varie forme di formazione. Quello che possiamo fare, quindi, è riflettere e cercare di individuare questi felici punti di incontro tra concezioni educative e valoriali, che ci appaiono ragionevolmente accettabili, e le specifiche potenzialità insite nell'offerta tecnologica. Specifiche potenzialità, appunto, perché non dobbiamo perdere di vista la complessità

³⁰ Cfr. ANTONIO CALVANI , I nuovi media nella scuola , Carrocci, Roma, 2004, pp. 67-76.

data dalle peculiarità dei nuovi media come risorse potenziali che si collocano su diversi piani. Il primo passo è capire ed individuare il nostro piano funzionale su cui poi individuare i felici punti di incontro e intravedere queste specifiche potenzialità. Secondo il nostro punto di vista, quello appunto più funzionale “all’educazione con i media”, è quello che vede nelle tecnologie risorse globali, teoriche, epistemologiche, di particolare importanza. È la dimensione della riflessione ecologica, una dimensione che prospetta nella scuola supportata da nuove tecnologie l’opportunità di volgere la propria attenzione a problemi nuovi, di maggiore complessità, di valorizzare processi cognitivi di qualità elevata, mirando a traguardi il cui conseguimento non sarebbe stato altrimenti possibile, questo alleggerendosi da un lato, circa attività reputabili ormai come subalterne ed essenzialmente strumentali, per accrescere gli impegni verso attività più complesse, di maggior significatività.

Bibliografia

ANTONIETTI A. e CANTOIA M. *Imparare con il computer. Come costruire contesti di apprendimento per il software*, Trento, Erickson, 2001.

BALDONI E. *Media education nella Scuola media*, Atti del corso estivo di aggiornamento "Programmi scolastici. Esperienze e proposte di Media Education nelle scuole dell'infanzia e dell'obbligo scolastico", 1998.

BAUMAN ZYGMUNT. *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano 1996.

BERNABEI E. *La responsabilità dei produttori e operatori dei media*, "InterMed-Media education", n.2, 1997.

BODEI R. *Il noi diviso. Ethos e idee dell'Italia repubblicana*, Einaudi, Torino 1998

BONATTI M. *Scommessa sui mass media. Un percorso formativo attraverso giornali, radio, cinema, televisione, fumetti*, Elle Di Ci, Torino, 1993.

BOURDIEU P. *Sobre la televisió*, Edicions 62, Barcelona, 1997.

CALVANI A. *Educazione, comunicazione e nuovi media*, UTET, Torino 2001.

CALVANI A. (a cura di). *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'Università: verso l'Università virtuale*, Firenze University Press, Firenze, 2001.

CALVANI A. <http://www.cittadellascienza.it/copernico/iperscuola.htm> *Iperscuola-tecnologia e futuro dell'educazione*, Muzzio Nuovo Millennio, Padova, 1994.

CALVANI A. *Dalla "media education" alla "multimedia education"*, Atti del corso estivo di aggiornamento "Programmi scolastici. Esperienze e proposte di Media Education nella scuola dell'infanzia e dell'obbligo scolastico", 1998.

CALVANI A. *I nuovi media nella scuola, perché, come, quando avvalersene*, Carrocci editore, Roma, 2004.

CALVANI A. e ROTTA M. *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2000.

CALVANI A. e ROTTA M. *Comunicazione e apprendimento in rete. Didattica costruttivistica in rete*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 1999.

CAVALLI A. *Dilemma dell'istruzione: per i valori c'è un posto?*, "Reset", n. 20, settembre 1995.

CHATWIN B. *Anatomia dell'irrequietezza*, Adelphi, Firenze, 1999.

D'ARMENTO V. A. *Formazione e natura*, Pensa, Lecce, 2000.

GIANNATELLI R. e RIVOLTELLA P. C. *Le impronte di Robinson. Mass media, cultura popolare, educazione*, Elledici Leumann, Torino, 1995.

GIANNATELLI R. e RIVOLTELLA P.C. e ZANACCHI A. *La comunicazione: il dizionario di scienze e tecniche*, Rai-ERI, Roma, 2002.

CREEL M. C. e GOMEZ G. O. *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, Trillas, México 1990.

FREIRE P. *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, 1973.

- FREIRE P. *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, 1971.
- FREIRE P. *Conscientização: teoria e practica de libertação*, Cortez & Moraes, Sao Paulo, 1979.
- FREIRE e BETTO. *Una scuola chiamata vita*, EMI, 1986.
- FREIRE, GADOTTI, GUIMARAES. *Pedagogia: dialogo e conflitto*, SEI, 1995.
- FREIRE P. *Pratica di un'utopia*, ed. Terre di Mezzo.
- GIANNATELLI R. e RIVOLTELLA P. C.(ed), *Teleduchiamo*, Elledici, Leumann, Torino, 1994.
- GONNET J. *Educazione, formazione e media*, Armando, Roma, 2001.
- GUSTAVIGNA M. *A scuola oggi non basta insegnare con il computer*, "Teléma", n. 9, giugno 1997.
- JACQUINOT G. *Appunti per la lettura del cinema e della televisione*, Editoriale scientifica, Napoli, 1999.
- KAPLUN M. *Continuidades y rupturas en la busquedas de un comunicador-educador*, Comunicacion por el IV Congreso Internacional de Pedagogia de l'Imaxe, La Coruna, 1995.
- KUBEY R. *Media literacy in the information age. Current perspectives*, Transactions Publishers, London, 1997.
- HAUTÄMAKI JARKKO, *Istruire la mente. Un progetto educativo finlandese*, Sallentum, Lecce, 2000.
- LEONI F. *Computer, scuola e sapere*, "Telemà", n. 12, 1998.
- LEVINAS E. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca book, Milano, 1980.
- LEVY P. *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- MAJÓ J. e MARQUÉS P. *La revolución educativa en la era internet*, Praxis, Barcelona, 2002.
- MANARA F.C. *Didattica della filosofia e multimedialità*, "Bollettino della SFI", n. 160, 1997.
- MARAGLIANO R. *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1994.
- MARAGLIANO R. *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Editori Laterza, Bari-Roma, 1998.
- MARAGLIANO R. *La tecnologia fa scuola*, Anicia, Roma, 1992.
- MARTELLI S. (a cura di). *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, Angeli, Milano 1996.
- MARTINEZ-DE-TODA J. *Metodologia evaluativa de la educación para los medios: su aplicación con un instrumento multidimensional*, Pontificia Universitas Gregoriana, Roma 1998;
- MASTERMAN L. *Teaching the media*, Routledge, London 1990.
- MASTERMAN L. *Teaching about television*, Macmillan, London 1991.

- MASTERMAN L. *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, RIVOLTELLA P. C. (a cura di), La Scuola, Brescia, 1997.
- MENDUNI E. *Educare alla multimedialità. La scuola di fronte alla televisione e ai media*, Giunti, Firenze, 2000.
- MIRALLES R. *Medios de comunicación y Educación, Praxis*, Barcelona, 2003.
- MORCELLINI MARIO (a cura di). *La scuola della modernità, Per un manifesto della media education*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- ONG J. W. *Oralità e scrittura*, il Mulino, Bologna, 1986.
- ONG J. W. *Interfacce della parola*, il Mulino, Bologna, 1989.
- PARISI D. *Quali sono i veri problemi della scuola?*, Il Mulino, n. 3, 1997.
- PARISI D. *E' una macchina di talento: ci restituisce l'esperienza*, "Telemà", IV, 12, 1998.
- PAVESI NICOLETTA. *Media education, una prospettiva sociologica*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- PUNGENTE J. *Getting started on Media Education*, Centre for the Study of Communication and Culture, London, 1985.
- RIVOLTELLA P. C. *Mass media, educazione, formazione*, Introduzione a L. Mastermann, *A scuola di media*, Brescia, La Scuola, 1997.
- RIVOLTELLA P. C. *L'audio visivo e la formazione. Metodi per l'analisi*, CEDAM, Padova 1998.
- RIVOLTELLA P.C. *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Erickson, Trento, 2003.
- RIVOLTELLA P.C. (a cura di). *La scuola in rete. Problemi ed esperienze di cooperazione on line*, GS Editrice, Santhià, 1999.
- RIVOLTELLA P.C. e OTTAVIANO C.(a cura di) *Arrivederci ragazzi. Studi sul rapporto tra televisione e minori*, Comunicazioni Sociali, XVIII, 2, 1996.
- RIVOLTELLA P. C. *Professione Media Educator*, in "InterMed - Media education", n. 2, 1997.
- RIVOLTELLA P.C. *Media Education. Modelli, esperienze, profilo professionale*, Carocci, Roma, 2001.
- RIVOLTELLA P. C. e MARAZZI C. *Professione Media educator*, Carocci, Roma, 2001.
- SALVADORI C. *Dalla difesa all'attacco: la media Education nella società della comunicazione*, Problemi dell'informazione, n. 20, 1995.
- SARTORI G. *Homo videns. Televisione e post-pensiero*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- SENNET R. *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- SIGNORE MARIO. *Questioni di etica e di filosofia pratica*, Lecce, 1995.
- SODA G. *Reti tra imprese. Modelli e prospettive per una teoria del coordinamento*, Carocci, Roma, 1998.

TYNER K. *Literacy in a digital world*, L. Erlbaum, London, 1998.

TRENTIN G. (a cura di) *Telematica e formazione a distanza: il caso Polaris*, Franco Angeli Editore, Milano, 1999.

TRICARICO M. F. *Idee ed esperienze di Media education nella scuola primaria in Australia, Canada, Inghilterra e USA*, Atti del corso estivo di aggiornamento "Programmi scolastici. Esperienze e proposte di Media Education nelle scuole dell'infanzia e dell'obbligo scolastico", 1998.

TRINCHERO R. e TODARO P. *Nuovi media per apprendere. Principi di formazione a distanza in rete*, Torino, Tirrenia, 2000.

TURKLE S. *La simulazione è seducente ma, se non la capisci, inganna*, "Telemà", IV, 12, 1998.