

**Emergenza e studenting.****Appunti filosofico-educativi sulla didattica a distanza****Emergence and Studenting.  
Philosophical-Educational Notes on Distance Education****Stefano Oliverio**

Università degli Studi di Napoli Federico II

*The present paper engages with the question of distance education in a philosophical-educational key, by asking how education has to be conceived of in order for it to be possible at a distance. Against the backdrop of some inquiries into the recent experience of distance education during the COVID pandemic, the paper explores an argumentative pattern that has come to the fore in the new millennium, advocating a shift from traditional schooling to distance learning, under the aegis of the idea of “emergence.” In contrast, it is here argued that, while being possibly adequate for the teaching-learning relation, distance education misses an important educational dimension, that of studenting, which can take place genuinely only in the classroom.*

**Keywords****e-education, teaching and learning, study, educational emergence, network culture**

Il contributo si interroga sul tema della didattica a distanza in una chiave di filosofia dell'educazione, ponendo la domanda di come la didattica debba essere concepita perché essa sia realizzabile a distanza. Sullo sfondo di alcune ricerche sulla recente esperienza di didattica a distanza durante la pandemia da COVID, si esplora un pattern argomentativo, affiorato nel nuovo millennio, che perora un passaggio dalla scuola tradizionale all'apprendimento a distanza, sotto l'egida dell'idea di “emergenza”. Di contro a tale linea di pensiero, si argomenta che la didattica a distanza, se può essere adeguata per la relazione insegnamento-apprendimento, manca di un'importante dimensione, quella dello *studenting*, che può aver luogo autenticamente solo in classe.

**Parole chiave****e-education, insegnamento e apprendimento, studio, educazione come emergenza, cultura a rete**

## Introduzione

Si ripete spesso che, dopo l'emergenza legata al COVID-19, "niente sarà come prima": se non alla fine del mondo, staremmo assistendo alla fine di un mondo e, nell'era che seguirà, completamente mutati saranno i quadri categoriali e le cornici esistenziali in cui ci si troverà a vivere.

Senza indulgere a esercizi previsionali (o financo divinatori), più sobriamente si può asserire che è verisimile che gli storici del futuro considereranno quello che stiamo vivendo dal febbraio 2020 come un "evento struttura", per adoperare un'efficace dizione che Franco Cambi (2006) ha introdotto all'inizio del suo *Le pedagogie del Novecento*. Con tale espressione si indica quegli eventi che segnano l'identità stessa di un periodo e contribuiscono a definirne il profilo in termini di aspirazioni e ideali, forme concrete di vita e organizzazione della convivenza.

Per le caratteristiche della crisi e, in particolare, per le misure messe in atto al fine di fronteggiarla, tale evento interpella profondamente le discipline pedagogiche, non fosse altro perché, come annotato da Aldo Bonomi (2020, p. 30), per i giovani la pandemia ha rappresentato

un'esperienza fondante che ne connoterà il tratto generazionale. Per evitare che i sussurri di speranza trascolorino rapidamente in cinismo, in delusione, in voglia di exit anziché di voice, occorre che gli adulti siano in grado di farsi soglia nella faglia generazionale, che è poi un altro modo per rimettere al centro la missione educativa e formativa della scuola, al di là del pur fondamentale ruolo di trasmissione di saperi codificati.

Nonostante si concordi con la latitudine così assegnata alla sfida educativa, il *focus* del presente saggio sarà più limitato e riguarnerà quella sorta di esperimento globale di cui la scuola (e, più in generale, le istituzioni educative formali) è stata teatro attraverso l'implementazione della didattica a distanza. Non sarà ovviamente possibile indagare, neppure per accenni, la molteplicità di dimensioni che tale esperienza investe, ma ci si accosterà alla tematica leggendola nell'orizzonte di alcune riflessioni emerse nel dibattito internazionale degli ultimi due decenni nell'ambito della teoria dell'educazione.

È opportuno precisare che la chiave con cui si ingaggerà la problematica è quella della filosofia dell'educazione e una delle domande che fa da sfondo alla presente riflessione è come si pensa l'educazione e 'lo scolastico' perché qualcosa come una didattica a distanza sia possibile. Tale tipo di interrogativo arpeggia, in modo dichiaratamente idiosincratico, su uno stile di questionamento heideggeriano (benché tale autore non giocherà alcun ruolo nel prosieguo dell'argomentazione) in quanto esso può aiutare a cogliere

un punto forse degno di essere esplorato: non è che la didattica sia a distanza (solo) perché vi sono dei dispositivi tecnici che consentono di realizzarla in questa forma, ma l'essere a distanza è un modo di darsi della didattica che l'uso delle tecnologie 'rivela' ma non istituisce nelle sue strutture di significato. In altre parole, per riprendere la precedente formulazione, si deve già aver pensato l'evento educativo-didattico in una certa maniera perché il fatto che esso accada a distanza, mobilitando le risorse tecnologiche, ci si presenti come possibilità (e attualità).

Il contributo è organizzato in tre *step*: dapprima, nel § 1, si tratteggerà come l'esperienza della didattica a distanza nel periodo del *lockdown* abbia iniziato a essere investigata nel dibattito italiano; nel § 2, ci si sgancerà dalla stringente attualità e si mostrerà come, nel primo decennio del nuovo millennio, da parte di pensatori con un *background* filosofico, le nuove tecnologie siano state invocate come un veicolo per il superamento del dispositivo scolastico (soprattutto nella sua declinazione moderna); nel paragrafo conclusivo, infine, si accennerà alle ragioni per le quali, senza negare il valore delle prospettive di un cambiamento nel senso di una "scuola digitale", ci si dovrebbe sforzare di riconoscere, nelle parole di Norm Friesen (2017, p. 217) "la stabilità e longevità dei *setting* e metodi effettivi, persistenti, piuttosto che [indugiare solo] su quelli ipotetici e desiderati, che potrebbero un giorno o l'altro presentarsi".

Si potrebbe obiettare a Friesen che quel giorno è arrivato, sia pure come effetto collaterale di una pandemia. Ma ci si potrebbe chiedere, altresì, se una delle lezioni della didattica a distanza esperita nel 2020 non sia stata (anche) proprio quella di ri-confermare il valore di forme didattiche longeve e stabili, senza che questo significhi cedere ad alcuna forma di conservatorismo pedagogico.

## 1. La didattica nell'emergenza

Commentando i risultati di una ricerca su *I giovani e la crisi del Covid-19: Prove di ascolto diretto*, condotta somministrando un questionario a 567 soggetti fra i 15 e i 35 anni, Mauro Tuzzolino (2020, p. 152) ha osservato che "[l]a didattica a distanza è stata la didattica dell'emergenza, come sostengono anche i nostri interlocutori; e nessuno immagina che possa essere sostitutiva della didattica tradizionale". Infatti, il 64% degli intervistati ha espresso la convinzione che essa sia servita solo per ovviare a un'esigenza – quella di non lasciar naufragare l'anno scolastico 2019/2020 – ma non pare rappresentare un'autentica possibilità pedagogica, per una pluralità di ragioni, alcune contingenti (legate, per esempio, alle difficoltà di connessione in molte aree geografiche, alla scarsa perizia dei docenti nell'uso delle risorse

tecnologiche etc.), altre più fondamentali (come l'insostituibilità del contatto umano e l'esigenza "dell'incontro e del confronto con i pari e con gli insegnanti in un luogo fisico" (Tuzzolino, 2020, p. 1091).

Al contempo, il fatto che la maggior parte dei soggetti intervistati abbia riconosciuto che – sia pur con i suddetti limiti emergenziali – la didattica a distanza ha svolto una funzione importante, e un 21% arriva a considerarla "una modalità utile ed efficace (è una formula intelligente ed efficace per il 10%, fa risparmiare tempo per l'11%)" (Tuzzolino, 2020, p. 332), conduce gli autori della ricerca a concludere che "la pandemia apre uno dei tanti spazi di riflessione su 'quale' digitale (al di là del 'quanto') al servizio della prossimità, della scuola come comunità" (Tuzzolino, 2020, p. 1099). In quest'ottica,

un'evoluzione verso la scuola digitale, di cui tanto si è discusso in questi anni, appare urgente per riallineare il rapporto con i linguaggi e le sintassi della contemporaneità, per ridefinire la relazione docente-studente, che appare logora oramai da tempo, per ripensare il rapporto con lo spazio didattico, che può e deve essere un mix di ambienti formativi. [...] [Si tratta di] valorizza[re] al contempo tutto il dibattito sulla *didattica digitale, che, diversamente dalla didattica a distanza, si configura come una modalità diversa ed eccezionale di produrre la didattica tradizionale* [c.vo mio], induce a pensare spazi educanti innovativi e ad attivare la cosiddetta intelligenza connettiva (Tuzzolino, 2020, p. 152 e p. 251).

Tracciando un solco fra "scuola digitale" e "didattica a distanza", ed enfatizzando che la prima dovrebbe acquisire un peso sempre maggiore nei contesti formali dell'educazione, mentre la seconda – soprattutto nella forma che abbiamo conosciuto fra marzo e maggio 2020 – non è un'opzione pedagogicamente auspicabile, gli autori si muovono lungo direttive analoghe alle (anche se non coincidenti con le) riflessioni di Gino Roncaglia, uno dei massimi esperti italiani di *digital humanities*. Anche questi prende l'abbrivio dal *caveat* che quello che si è avuto nel periodo del *lockdown* è stato un mero "esperimento [...] di didattica di emergenza, basato su un uso obbligato ma 'sbagliato', già dal punto di vista teorico e metodologico, di strumenti nati per essere utilizzati in altri modi, in un diverso contesto, di norma affiancando e non sostituendo la presenza" (Roncaglia, 2020, pos. 106).

Non si possono seguire qui nel dettaglio le puntuali e assennate considerazioni dello studioso romano ma interessa enuclearne almeno la conclusione: "La scuola ha nella presenza, nell'organizzazione fisica e relazionale degli spazi, nell'interazione diretta con gli altri, una componente essenziale che nessuno si sognerebbe mai di sostituire con la pura interazione a di-

stanza mediata dalla tecnologia. *Ma la scuola è anche immersa – e per essere adeguata ed efficace deve esserlo – nell’ecosistema comunicativo più ampio della società alla quale appartiene*” [c.vo mio] (Tuzzolino, 2020, p. 795).

Se la ricerca di Tuzzolino e colleghi ha un impianto sociologico e approccia la questione della didattica a distanza all’interno di una ricognizione sulla condizione dei giovani nella crisi COVID, le argomentazioni di Roncaglia richiamano il suo pluriennale impegno a sinfonizzare la cultura del libro e le possibilità dell’utilizzo di materiali digitali. Questi devono essere riscattati dalla frammentarietà cui un certo modo di intendere il digitale li condanna e dispiegati, invece, nel loro potenziale (lavorando anche sulla loro produzione e la loro mediazione formativa). In questo senso, sottolinea lo studioso in un’opera precedente,

a) il bisogno formativo fondamentale al quale la scuola deve oggi rispondere è la riconquista e l’estensione all’ecosistema digitale della capacità di riconoscere, comprendere, selezionare, produrre, utilizzare, valutare, conservare nel tempo informazioni strutturate e complesse; e b) per farlo, e per utilizzare bene risorse educative e contenuti digitali, è essenziale distinguere fra tipologie diverse di contenuti di apprendimento, utilizzando sia risorse strutturate e curricolari (che recuperano e sviluppano anche nel nuovo ecosistema digitale l’eredità del libro di testo), sia risorse granulari e integrative, che sono quelle oggi prevalenti in rete (Roncaglia, 2018, p. 146).

Ma, pur nella diversità di prospettive, l’approdo delle due ricerche, qui cursoriamente presentate, sembra essere convergente su una conclusione analoga: *abbiamo bisogno di una scuola più digitale ma ciò non significa negare il valore imprescindibile della presenza*. La scuola digitale non è la scuola a distanza ma è una scuola che fa pienamente i conti con l’età degli schermi (Vansieleghem, Vlieghe, Zahn, 2019) e della rete e con la fine della cultura unica del libro (Böhme, 2006). Il digitale deve intervenire come arricchimento del dispositivo scolastico non come suo smantellamento.

Si tratta di una posizione equilibrata e per molti versi condivisibile ma, ai fini della ricognizione qui condotta, si adirà una traiettoria argomentativa differente, soffermandosi, nel prossimo paragrafo, su come, all’alba del millennio, le risorse digitali siano state invece interpretate, per ragioni di fondo, come un possibile modo di andare al di là del dispositivo scolastico in quanto asse di salienza del progetto formativo dei soggetti. E, in tale contesto, affiorerà un significato completamente diverso di ‘didattica dell’emergenza’.

## 2. Tecnologie digitali, educazione come emergenza e studio

Una delle più vigorose rivendicazioni, agli inizi del 2000, della necessità di un passaggio all'*e-education* è stata avanzata dal filosofo e critico culturale Mark Taylor (2005), nella cornice di un'impegnativa ricostruzione dell'affermarsi di una *cultura a rete*, sviluppata dispiegando intuizioni provenienti dalla filosofia e dalle scienze (in particolare dalla teoria delle catastrofi e da quella del caos, nonché dal paradigma della complessità).

Nella lettura di Taylor – che qui si disegnerà a pennellate fin troppo ampie – l'emergere della cultura a rete, incentrata sulla informazione, è l'esito di una lotta contro l'idea di Sistema, che ha trovato la sua prima formulazione nella polemica anti-hegeliana di Kierkegaard e la sua versione novecentesca nel pensiero post-strutturalista. Taylor identifica il *terminus a quo* della civiltà dell'informazione nella caduta del Muro di Berlino, quando si è consumato “il decisivo passaggio [...] che, da una società industriale, ha portato a una cultura dei media fino a delineare una cultura a rete” (Taylor, 2005, pp. 23-24). Secondo questa curvatura interpretativa, il modello della complessità può essere inteso come il passaggio da “un mondo strutturato in base ‘a griglie’ a un mondo organizzato secondo delle ‘reti’” (Taylor, 2005, pp. 24-25). La griglia è tipica di una mentalità cartesiana, di una razionalità che separa e ambisce a strutture stabili, opera sulla base della semplificazione e della riduzione ed è incapace, quindi, di cogliere la complessità, l'emergenza del nuovo, il modo in cui “ogni cambiamento significativo ha luogo in una condizione *fra* il troppo e il troppo poco ordine. [...] In condizioni lontane dall'equilibrio [...] i sistemi cambiano in modi sorprendenti, ma non necessariamente casuali” (Taylor, 2005, p. 17).

Il pensiero moderno è stato dominato dalla nozione di sistemi chiusi, deterministici, reversibili, operanti in equilibrio, in cui il tutto è la somma delle parti (Taylor, 2005, p. 101). Sono i sistemi che rispondono, nella interpretazione di Hegel richiamata da Taylor, alla *logica della macchina*, cui si deve opporre, sempre seguendo Hegel che riprende il Kant della *Critica del giudizio*, una logica alternativa, riferita a un diverso tipo di sistema, vale a dire la *logica dell'organismo e della vita* in cui “l'ordine non viene imposto dall'esterno, ma *emerge* dall'interno attraverso una complessa interazione delle parti, la quale, in ultima analisi, costituisce l'attività del tutto” (Taylor, 2005, p. 108).

Si tratta allora di pensare sistemi complessi ossia “[s]empre aperti e continuamente soggetti al caso” (Taylor, 2005, p. 125), adattativi, che evolvono nel tempo, rivelano un'organizzazione spontanea, e sono lontani tanto dall'eccesso di ordine (che comporterebbe rigidità) quanto dal disordine (che comporterebbe dispersione). Sono sistemi “organizzati per elaborare le informazioni” e “lasciano ampio spazio alla sorpresa e perfino alla creatività”

(Taylor, 2005, p. 212). Nella logica della complessità, i sistemi non sono solo adattativi ma co-adattativi, “si adattano a sistemi che a loro volta si adattano ad essi” (Taylor, 2005, p. 217). Ogni sistema complesso è quindi coinvolto in più reti di sistemi complessi: in questo senso, pensiero della complessità e idea della rete si co-appartengono e segnano il panorama intellettuale ed esistenziale del nostro tempo.

Da questo impianto concettuale Taylor trae una rilevante conclusione: “La linea di divisione fra mente e materia, soggetto e oggetto, uomo e macchina diventa oscura e difficile da tracciare. *La mente è distribuita nel mondo*, Natura e cultura, in altre parole, sono l’espressione oggettiva della mente, e la mente è l’incarnazione soggettiva della natura e della cultura” (Taylor, 2005, p. 295). La soggettività è nodulare in quanto è solo “un nodo di una rete complessa di relazioni” (Taylor, 2005, p. 297) e, nel contempo, “le reti che si protendono intromettendosi nei nostri corpi e nelle nostre menti formano qualcosa di simile a un *inconscio tecnologico*, che, come i processi mentali coscienti, seleziona l’informazione” (Taylor, 2005, p. 296).

Come su accennato, tale lettura della nostra contemporaneità culmina in un’esplicita opzione pedagogica, in quanto “i nuovi software trasformano l’esperienza educativa alla radice. Tutto ciò che è prodotto in rete viene archiviato in modo da permettere agli studenti di accedere ai materiali selezionati per il corso. S’infrangono quindi i muri di separazione tra un corso e l’altro e il programma di studi diventa una sorta di ipertesto articolato” (Taylor, 2005, p. 337). *L’e-education*, in quanto necessario *pendant* pedagogico dell’emergere di una cultura a rete, è il veicolo di una emancipazione del sistema formativo dalle pastoie della modernità, ipotecata dal pensiero della griglia:

Gli studenti non saranno più costretti a scegliere all’interno di un programma prestabilito di studi, ma potranno decidere l’indirizzo e il contenuto delle loro lezioni come mai prima d’ora. I corsi, così come il programma di studi nel suo complesso, diventeranno meno fissi e più flessibili. Offrendo agli studenti la possibilità di modellare le proprie scelte, la cultura a rete crea le condizioni per il *passaggio da una produzione educativa di massa a una personalizzazione di massa, analogo al passaggio di potere dal produttore al consumatore avvenuto nella transizione da un’economia industriale a una postindustriale* [c.vomio] (Taylor, 2005, p. 341).

È importante sottolineare come tale esito pedagogico non sia un mero ammennicolo della grande narrazione storico-teorica che Taylor imbastisce; è piuttosto quest’ultima che acquista il suo pieno senso (in tutte le accezioni del termine) alla luce della proposta di innovazione educativa. *L’e-education* costituisce l’ambiente educativo che corrisponde sia alla logica dell’organi-



simo in crescita – hegelianamente opposta a quella della macchina – che presiede alla nostra condizione esistenziale, sia alla ecologia nodulare delle menti interconnesse in rete non semplicemente attraverso le tecnologie ma in quanto ‘tramate’ di tecnologie che selezionano informazioni. Si tratta di un’ecologia dichiaratamente fragile, che va costituendosi “ai margini del caos”, ma al contempo, proprio per questo, è vista come estremamente generatrice di creatività, perché opera nell’apertura di una sempre possibile emergenza di nuove possibilità, opzioni e orizzonti, insorgenti nelle relazioni reticolari che vanno a tessersi.

Taylor non trae questa conseguenza ma – giusta la postura heideggeriana accennata nell’introduzione – un’implicazione del suo ragionamento è che l’*e-education* è l’ambiente educativo più appropriato alla nostra condizione, nella misura in cui pensiamo quest’ultima in termini informativi e nell’accoppiamento strutturale di mente e reti, plasmato dalla summenzionata intromissione di queste nei nostri corpi e menti.

Due specificazioni sono necessarie: l’attenzione di Taylor è esclusivamente alla formazione post-secondaria – e, in particolare, all’università – e il suo obiettivo polemico principale è la tradizione della *Bildung* nella linea che va dal Kant del *Confitto delle facoltà* allo Humboldt inventore di un certo modello di università. In quest’ottica si potrebbe obiettare che la sua proposta pedagogica sia parziale e lasci intatto un dominio fondamentale dello ‘scolastico’. In secondo luogo, vi è in Taylor un chiaro appello a un’alleanza tra mondo della formazione e forze del mercato, che dimostra quanto nella partita della *e-education* ne vada di una dimensione politica che non si può sottovalutare (ma la cui indagine eccede la cornice del presente lavoro).

Tuttavia, egli enuclea un *pattern* argomentativo che prescinde, in larga misura, dalle controverse implicazioni politiche e dalla focalizzazione del discorso sulla sola università. Infatti, lo ritroviamo, nella lettura che qui se ne darà, anche in un pedagogista come Robbie McClintock (2012), che, da un lato, ha come sua precipua area di interrogazione la scuola e, dall’altro, con autentico utopismo progressista, flette la sua indagine nel senso del perseguimento di una cultura e una politica dei beni comuni, di cui la visione pedagogica che propone dovrebbe essere il volano e lo sfondo di significato.

Il pensiero di McClintock è estremamente sfaccettato, ricco di riferimenti, attraversato da letture ingegnose della storia della pedagogia (e della filosofia), e non si può certo ridurre alla mera perorazione dell’innovazione pedagogica attraverso l’uso delle tecnologie. In questo senso, ci si accosterà alle sue idee operando una brusca rastremazione della loro vastità di orizzonte e, financo, una lettura non caritatevole, nella misura in cui, ‘ritagliando’ solo alcune facce del suo prisma argomentativo complessivo, e



concentrandosi su quanto lo accomuna a Taylor, non si prenderà in considerazione il vero compimento della sua riflessione – la nozione di *formative justice* – nella quale sfocia il suo impegno di pedagogista teorico e di sperimentatore di nuove pratiche didattiche grazie alle tecnologie informatiche.

Ma, paradossalmente, per quanto segnata da un'ermeneutica in apparenza spericolata (che affianca autori portatori di *Weltanschauungen* divergenti su punti qualificanti), proprio l'identificazione di *pattern* argomentativi affini in studiosi per altri versi così differenti potrebbe contribuire a far individuare alcune delle ragioni profonde per le quali l'avvento della (possibilità della) *e-education* è apparsa come uno spartiacque nella storia dell'educazione.

Il punto di partenza e, insieme, cuore della riflessione di McClintock è la necessità di svincolare l'educazione (nel significato lato della parola inglese *education*) dalla scuola (*schooling*), smantellando un'equiparazione calamitosa per la comprensione di ciò che ne va in educazione. Per "scuola" McClintock intende una delle istituzioni principe della modernità in quanto "era della *enclosure*", un termine che rinvia, da un lato, al fenomeno – occorso all'alba della modernità – di appropriazione dei terreni comuni (*commons*) da parte della borghesia mercantile e, dall'altro, a una *forma mentis* coincidente con quella promossa dalla stampa, una mentalità che procede attraverso lo stabilimento di confini e perimetri, che distinguono un dentro e un fuori (al fine di aumentare il controllo e la gestione dei fenomeni). Nella lettura di McClintock l'emergere delle tecnologie informatiche è allacciato a un superamento di tale *frame of mind* e a un recupero della logica e dell'*ethos* dei *commons* (in questo senso, come detto, la sua riflessione ha come approdo un orizzonte politico-sociale completamente opposto a quello di Taylor).

Tale transizione dall'*enclosure* a una ri-abilitazione post-moderna<sup>1</sup> dei *commons* è riassunta in una contrapposizione equiparabile alla summenzionata antitesi di "griglia" e "rete": da una parte, c'è il moderno "*area mapping*", che opera creando dominî conchiusi, che permettono la classificazione, comparazione e controllo dei membri in essi inclusi (si pensi all'organizzazione degli Stati-nazione, dei loro distretti, ma anche alla strutturazione degli allievi secondo classi di età etc.); dall'altra c'è il post-moderno "*place mapping*", dove la localizzazione dei soggetti non avviene in virtù della loro appartenenza a una determinata area o dominio, bensì accade, *ha luogo* grazie alla rete di interazioni che essi intrattengono. Al posto

1 È opportuno specificare che il termine post-moderno (e, più in generale, il 'vocabolario' della post-modernità) non è di McClintock. Lo si è qui adoperato solo per segnalare che la sua proposta si presenta consapevolmente come discontinua rispetto ad alcuni moduli di pensiero del moderno.

della logica appartenenza-esclusione tipica dell'*enclosure*, subentra quella del *taking place*, dell'*aver luogo*, ossia di un accadere che si dà come nodo di incontro di relazioni e transazioni.

La scuola moderna è stata segnata dalla prima logica e, identificandosi *education* e *schooling*, l'educazione finiva per essere '*enclosed education*':

Le scuole racchiudevano le attività educative condotte da docenti, guidati dal curriculum con la sua estensione e sequenza, che agivano su gruppi di bambini, divisi per età ed altre caratteristiche. Gli educatori definivano esiti e postulavano cause; ed escogitavano resoconti di come le cause operavano e gli esiti venivano in essere. Virtualmente, ogni cosa che si doveva dire circa gli aspetti educativi della vita umana implicava la demarcazione di confini che racchiudevano il lavoro dell'istruzione, classificavano le caratteristiche salienti che i bambini dovrebbero manifestare e raggiungere all'interno degli spazi delle classi e per la durata della lezione. La conoscenza pedagogica consisteva nello sviluppare teorie che suggerivano strategie per trasformare causalmente caratteristiche date dello studente in altre che genitori, professionisti o pubblici ufficiali ritenevano desiderabili (McClintock, 2012, p. 43).

Tale impostazione era connessa anche alle limitazioni delle tecnologie disponibili (la stampa e il suo prodotto più significativo, il libro), laddove, con l'affermarsi delle tecnologie informatiche a inizio XXI secolo, tali condizionamenti declinavano, "rendendo tutte le risorse culturali accessibili a tutte le persone da qualsiasi luogo e in qualsiasi tempo. Ciò che prima la scuola poteva fare in maniera unica, può aver luogo in qualsiasi tempo e ovunque le persone facciano uso degli appropriati network digitali il che rappresenterebbe il contesto di una radicale trasformazione delle pratiche educative" (McClintock, 2012, pp. 137-138).

Il passaggio dall'*area mapping* al *place mapping* corrisponde a quello dalla logica della macchina alla logica dell'organismo e della vita, di cui parla Taylor sulla scia di Hegel. Non sorprenda questo accostamento: anche McClintock – come Taylor – costruisce la sua piattaforma concettuale rintracciandone gli incunaboli nelle discussioni a cavallo di XVIII e XIX secolo, fra Kant e Hegel. Lo Hegel non-sistematico, quello della *Fenomenologia dello spirito*, è una bussola per McClintock<sup>2</sup> perché questo testo è "una meravigliosa delucidazione dell'auto-organizzazione della mente e il concetto di *Aufhebung*, ad essa centrale, fornisce ancora una de-

2 Nel congegno argomentativo di McClintock un ruolo eminente è giocato da una specifica lettura della "Analogie dell'esperienza" della prima *Critica* kantiana, ma non si può indugiare in questa sede su tale aspetto.

scrizione illuminante delle fondamentali capacità umane, che emergono attraverso le interazioni con il sé e le circostanze e hanno luogo nella vita vissuta” (McClintock, 2012, pp. 106-107).

Inizia a delinearsi il modulo di pensiero comune a due autori così diversi, per tanti aspetti, come Taylor e McClintock: non solo entrambi diagnosticano un passaggio dalla logica della griglia (o *area mapping*) a quella della rete (o *place mapping*) ma leggono questa transizione combinando il ricorso alle più avanzate punte della ricerca scientifica (teorie del caos, delle catastrofi, della complessità e dei sistemi aperti auto-organizzanti) con una prospettiva storica che scorge i primordi della condizione del nostro tempo nella grande riflessione filosofica fra Kant e Hegel. Su questo sfondo l'accento sul ruolo 'liberatorio' delle nuove tecnologie – e sulla possibilità, se non di rimpiazzare completamente la scuola-università tradizionale, con il suo assetto segnato da lezioni e libri di testo, quanto meno di uno spostamento dell'asse di salienza delle pratiche educative – non è un cedimento a una retorica genericamente 'nuovista' ma è il tentativo di portare al concetto il proprio tempo anche nel campo dell'educazione.

Inoltre, entrambi gli autori introducono come centrale la nozione di emergenza. In particolare, McClintock si appella al concetto di “*educational emergence*” per contrastare l'idea di processo formativo veicolato dalla scuola come ‘*enclosed education*’: “In un mondo in cui le capacità di interazioni significative fossero le capacità più importanti nella vita personale e pubblica, l'educazione diverrebbe *più emergente e meno sequenziale* [...] L'idea di reti rimpiazzerebbe quella di contenitori, l'auto-organizzazione – *ossia lo studio, in termini più tradizionali* [c.vo mio] – sostituirebbe l'istruzione. La capacità di controllare un modo di interazione sarebbe più importante della quantità di informazione che una persona contenesse, sapendo prontamente richiamarla” (McClintock, 2012, p. 127).

È nel concetto di emergenza che il proposito di svincolare l'educazione dalla coincidenza con la scuola si realizza: “Per cogliere l'educazione, anteriormente a insegnamento e apprendimento, si deve iniziare con l'emergenza delle capacità umane che ha luogo nel vivere la vita” (McClintock, 2012, p. 128). Tale proposizione riassume tutti i concetti finora discussi (*aver luogo*, emergenza, logica della vita *vs* quella della macchina) e li presenta come antitetici al processo di insegnamento-apprendimento (in quanto tipico della scuola).

Prima di illustrare le ragioni di questa opposizione (e di indicare quale vocabolario pedagogico alternativo McClintock propone), è opportuno chiarire un punto direttamente connesso con la tematica principale del presente contributo: come nel caso di Taylor (ma con più solido tatto e profondità pedagogica), anche McClintock, almeno nella lettura in parte idiosincratica qui condotta, pare intendere le tecnologie digitali come un

veicolo privilegiato di una *didattica per l'emergenza educativa* e come il modo attraverso cui emancipare l'educazione dalla chiusura della scuola, dalla sua sequenzialità irreggimentata in dominî, tempi etc. nettamente separati, dalla sua 'meccanicità' che esclude i soggetti dalle reti delle loro relazioni e interazioni, attraverso le quali solamente le loro capacità umane possono fiorire grazie all'incontro vitale (e non 'scolastico') con le risorse culturali della loro società. La speranza è che le tecnologie digitali possano sviluppare dei sistemi che diano agli studenti dei *feedback* in tempo reale alle loro indagini, laddove

la maggior parte dei *feedback* a scuola sono troppo lenti e non utili rispetto all'emergenza educativa che ha luogo nelle vite degli studenti. 'Giusto-sbagliato', 'buono-cattivo', 'fa' in questo modo e non in quell'altro' – tutte queste istruzioni senza fine aiutano semplicemente lo studente a conformarsi ai rituali della scuola. [...] L'emergenza [ha] luogo ai margini del caos [...] e sono particolarmente utili i *feedback* che aiutano a sostenere gli studenti a far fronte alla difficoltà, al disorientamento e all'incertezza (McClintock, 2012, p. 154).

La didattica attraverso le nuove tecnologie, in quest'ottica, è la didattica che rompe un assetto comportamentistico che sarebbe proprio della scuola (in quanto *schooling*) e libera l'esploratività dei soggetti. In questo senso, essa verrebbe a realizzare le promesse del progressivismo pedagogico, che tante difficoltà avevano incontrato quanto alla loro attuabilità<sup>3</sup> (per una problematizzazione di queste posizioni Cfr. Oliverio, 2016).

In questa visione (almeno nella interpretazione che qui se ne sta dando), ciò che è genuinamente educativo nella *e-education* antedata l'avvento delle tecnologie informatiche, che – opportunamente adoperate – consentono però di realizzare delle aspirazioni altrimenti condannate a rimanere sul piano della pura speculazione teorica. Di per sé non vi è una superiorità delle nuove tecnologie rispetto alle vecchie (McClintock, 2012, pp. 155 sgg.), ma le prime meglio supportano l'emancipazione dell'*education* dalla morsa dello *schooling* e dalla sua *enclosure*.

Con mossa suggestiva, McClintock non cede a futurismi tecnolatri ma, nel valorizzare il significato delle tecnologie digitali per l'emergenza educativa, ripropone una nozione antica e di grande lignaggio pedagogico, quella di *studio*, in antitesi al vocabolario del processo insegnamento-apprendimento, che domina la teoria della scuola. Con appena un grano di torsione esegetica si può asserire che McClintock pare suggerire che le tecnologie

3 Per una problematizzazione di queste posizioni, cfr. Oliverio, 2016.

digitali possano *dar luogo* a pratiche di studio accordate ai tempi e ritmi dell'emergenza educativa (nell'accezione detta), laddove la scuola – per la struttura stessa del suo dispositivo – tendenzialmente le esclude.

Sarebbe semplificatorio affermare che la grande opposizione che plasma il pensiero di McClintock – quella fra studio e istruzione (fin dal fondamentale McClintock, 1971) – sia da lui associata, con una corrispondenza rigida, a quella fra *e-education* e scuola, ma certamente la scuola in quanto *schooling* è da lui letta come fundamentalmente 'istruzionale', mentre le tecnologie e le reti digitali paiono promettere almeno la possibilità di riattivare le potenzialità dello studio.

La riflessione sulla *e-education* culmina così in una interrogazione sullo *studio* come vocabolario più adeguato per rendere conto della emergenza educativa ed è su tale questione che ci si concentrerà, in conclusione, interrogandosi se davvero sono le nuove tecnologie a fornire quel posto dello studio (*a place for study*) (McClintock, 2012, cap. 6) che il pedagogista statunitense auspica, ossia l'ambito in cui lo studio possa *aver luogo*.

### 3. Un posto per lo *studenting*

L'approdo di McClintock è, per molti versi, in sintonia con le più recenti riflessioni pedagogiche di Michel Serres (2012). Benché quest'ultimo non mobiliti esplicitamente tali nozioni, egli ha di mira una contrapposizione analoga a quella fra studio e istruzione e, più radicalmente di McClintock (ma anche di Taylor), sembra auspicare un abbandono della scuola (mero polo istruzionale) in favore della proliferazione degli schermi e delle reti cui connettono. Per il pensatore francese, se la scuola ci sembra ancora brillare di un significato pedagogicamente insostituibile, è esclusivamente per una luminosità analoga "a quella delle costellazioni di cui gli astronomi ci insegnano che sono *già morte da moltissimo tempo*" [c.vo mio] (Serres, 2012, p. 24<sup>4</sup>).

In questo senso, sia pur con le proprie categorie, Serres rappresenta l'acme della traiettoria qui tracciata: se si vogliono riattivare le potenzialità del discorso dello studio, invocato da una parte importante del dibattito contemporaneo (Ruitenbergh, 2017), dobbiamo immaginare un indebolimento drastico (un abbandono?) del dispositivo scolastico? È esso condannato a incorrere negli esiti comportamentistico-istruzionali che in maniera diversa ma convergente Taylor, McClintock e Serres gli imputano?

Nel denunciare l'angustia del vocabolario dell'insegnamento-apprendi-

4 Per una problematizzazione di tale posizione cfr. Oliverio, 2020b.

mento, sia perché colluso con la *learnification* (Biesta, 2006, 2010) sia perché veicola una comprensione della loro relazione come un nesso di causa ed effetto, Biesta ha evocato – in maniera apparentemente paradossale – l’esigenza di un *teaching without learning* (Biesta, 2017a) e richiamato una diversa considerazione dell’insegnamento, nell’orizzonte della nozione di studio (Biesta, 2017b): ciò cui l’insegnamento, rettamente inteso, mira non è l’apprendimento ma esso è strutturalmente accoppiato a quello che Fenstermacher (1986) chiama “*studenting*”.

Lo slittamento terminologico, che qui sarà appropriato in modo autonomo, è meno specioso di quanto possa a tutta prima sembrare: decenni di *koiné costruttivista* (Corbi, Oliverio, 2013) fanno apparire la nozione di apprendimento come imprescindibile e invalicabile e offuscano il fatto che apprendimento non è termine originariamente pedagogico (bensì psicologico), indica un processo individualistico, senza un necessario riferimento a una relazione e a questioni di finalità (Biesta, 2010), ed è colluso con una logica della nuda vita e della sopravvivenza (Masschelein, 2001), in quanto distinta dal discorso della buona vita e della cura di sé (quest’ultimo, invece, genuinamente e originariamente pedagogico: cfr. Oliverio, 2020a). L’idea di *studenting*, come qui la si intende, rinvia invece non solo a una pratica squisitamente pedagogica (quella dello *studio*), che ha come fine una fioritura della personalità e non la mera sopravvivenza (ossia, in termini meno drammatici, l’adattamento all’ambiente, cui l’apprendimento è in ultima istanza orientato), ma rimanda anche, e *costitutivamente*, a una relazione educativa.

Su questo sfondo, il punto che si vuole argomentare è che, pur ammettendo con McClintock<sup>5</sup> che le tecnologie digitali consentano di liberare l’educazione dall’equivalenza con la scuola (in quanto marcata dal processo di insegnamento-apprendimento) e dischiudano (non esclusivamente ma in maniera più promettente delle pratiche scolastiche) un posto per lo studio, ciò non implica che siano meglio attrezzate a promuovere lo *studenting*, che, invece, continuerebbe a trovare nell’aula scolastica un luogo in cui accadere in maniera eminente.

Benché certamente ancorato nel vocabolario dello *studio* (e gravitante nella sua orbita), lo *studenting* non è il mero studiare (che può, e forse deve, essere solitario), ma è quella forma di studio che si costruisce all’interno di una relazione con un insegnamento e che può avere sì esiti in termini di apprendimento (i *learning outcomes* del discorso dominante)<sup>6</sup> ma non ac-

5 È appena il caso di sottolineare che non si sta accogliendo tale conclusione ma la si sta ‘concedendo’ perché l’interesse dell’argomentazione punta in altra direzione.

6 È opportuno precisare che Fenstermacher, nonostante l’acuta innovazione terminologica, rimane all’interno del vocabolario dell’apprendimento perché pensa lo “*studenting*” in

quista il suo senso (= significato e direzione) da essi ma dall'*incontro con un'alterità*, grazie a cui il soggetto emerge *alle* (sue) potenzialità<sup>7</sup>.

Per adottare una raffinata distinzione di Biesta (2014), quella fra *learning from* e *being taught by*, l'insegnamento in quanto accoppiato all'apprendimento è ridotto alla possibilità che il soggetto possa apprendere dal docente, che è quindi esperito come una risorsa cui attingere per procedere alla costruzione e revisione dei propri quadri categoriali e schemi di significato (secondo il vocabolario tipico del costruttivismo). In questa accezione la relazione con il docente non è l'incontro con un'alterità ma con una delle componenti dell'ambiente, nell'interazione con le quali il soggetto sviluppa capacità sempre più sofisticate di *coping* e adattamento.

Nel *being taught by*, nel ricevere un insegnamento (etimologicamente: nell'essere 'segnati'), si ha invece l'esperienza di una *trascendenza e resistenza*, di qualcosa che eccede i propri circuiti di comprensione e può essere in attrito con i propri orizzonti di attesa, di qualcosa che invita a un superamento di essi e non alla loro mera ricostruzione. Si tratta dell'esperienza dell'essere affetti da, dell'essere interpellati da ed esposti a qualcosa che è 'fuori' dall'orbita dei propri saperi e viene incontro come alieno, altro, persino strano. È quella che Michael-Wolff Roth (2011), nella sua potente critica al concezione costruttivista dell'apprendimento, definisce *passibility*, argomentando che l'aver eliso tale dimensione, enfatizzando solo l'*agency* epistemica dei soggetti, impedisce al costruttivismo di pensare l'apprendimento del radicalmente nuovo. Come nota Roth, "la vul-

quanto a questo finalizzato. Qui, invece, con Biesta, ma sviluppando autonomamente alcune sue intuizioni, si pensa alla nozione di "*studenting*" come radicata in un vocabolario alternativo a quello dell'apprendimento, per quanto poi, nella pratica, "*studenting*" e "apprendimento" siano connessi. Detto altrimenti: lo "*studenting*" è il correlato dell'insegnamento nella misura in cui questo viene pensato all'interno di una riflessione genuinamente pedagogica sull'educazione, laddove l'apprendimento si associa all'insegnamento a partire da un concezione in ultima istanza biologico-psicologica (con il risultato che il fenomeno dell'insegnamento viene fondamentalmente 'mancato', circostanza di cui la nozione costruttivista di "facilitazione dell'apprendimento" è un buon indice).

- 7 Per emergere *alle* potenzialità si intende un movimento che non è la mera realizzazione delle potenzialità del soggetto (si pensi al discorso sui talenti individuali e alle pratiche di personalizzazione degli apprendimenti che su di esso si edificano) ma l'*aver luogo* di una scoperta di possibilità che solo nell'incontro con l'altro si attua. Benché i due movimenti non siano irrelati, il secondo rimane nell'orizzonte del linguaggio dell'apprendimento (in ultima istanza psicologico, come su accennato), il primo invece cerca di dare una lettura squisitamente pedagogica dell'emergenza educativa. Si potrebbe argomentare che la prevalenza del linguaggio dell'apprendimento nel dibattito pedagogico degli ultimi anni a livello internazionale ha condotto a privilegiare il secondo senso e a non tematizzare pienamente il primo. È tema, questo, che meriterebbe ben altro approfondimento di quello che una nota rende possibile.



nerabilità *precede* il conoscere [...] La passività è l'esperienza originaria che non solo rende possibile l'agentività ma parimenti l'accompagna" (Roth, 2011, p. 18)<sup>8</sup>. È appena il caso di sottolineare come non si stia invocando un ritorno a pratiche educative-didattiche passivizzanti o torvamente trasmissive, ma si intende solo indicare una dimensione della relazione educativa insegnante-studenti che sfugge al linguaggio dell'apprendimento ed è, invece, accostabile con quello dello studio, o, meglio, dello *studenting*.

È da notare che questa dimensione è estranea a Taylor, la cui valorizzazione della "personalizzazione di massa" che la *e-education* renderebbe possibile (e che equipara, significativamente, al passaggio di potere al consumatore) rientra totalmente nella logica dell'apprendimento in quanto collusa col discorso della nuda vita e del circuito produzione-consumo.<sup>9</sup> E anche McClintock, pur con il suo straordinario tatto pedagogico, non la coglie a pieno, nella misura in cui punta sì nella direzione di un oltrepassamento della logica insegnamento-apprendimento verso il recupero dello studio, ma non mette a tema il legame fra insegnamento e studio, e quella piega particolare dello studio qui chiamato *studenting*.

Non è un caso che, in assenza della consapevolezza di tale dimensione, le tecnologie digitali possano apparire come foriere di una nuova, emancipata, forma di educazione e non si riescano a individuare pienamente i loro limiti (anche quando non si ceda a entusiasmi tecnolatri). Con la sua raffinata fenomenologia delle differenze fra pedagogie *on-line* e *off-line* Norm Friesen (2011) ci offre una chiave per comprendere come tale discorso sia intimamente legato all'imprescindibilità dell'aula come luogo dello *studenting*. Infatti, solo la presenza corporea e inter-corporea consente un incontro dell'alterità in quanto alterità e l'esperienza di quella che, con un adattamento dell'espressione keatsiana, egli definisce "*negative capability*", ossia "la capacità di essere ricettivi, aperti e disponibili. Essa si riferisce alle capacità che vengono in primo piano non nell'azione e comunicazione aperte ma in contesti in cui, inazione, riserbo o reticenza sono importanti" (Friesen, 2011, p. 158).

Friesen esemplifica, attraverso un'accurata riflessione pedagogica sul silenzio, la differenza fra l'aula "in cui un ritrarsi reticente può essere un atto pedagogico prezioso in e di per se stesso" e l'esperienza *on-line* in cui i silenzi

8 Per una discussione di tali posizioni e un loro sviluppo alla luce di una versione attuale dell'eschileo *πάθει μάθος*, cfr. Oliverio, 2019.

9 Masschelein (2001, p. 2) ha magnificamente argomentato che "il discorso della società dell'apprendimento è allo stesso tempo effetto e strumento della vittoria di *animal laborans*", nell'accezione che Hannah Arendt dà a questa espressione, ossia del processo di produzione e consumo legato al piano della vita solo biologica.

sono problematici (e la loro valenza pedagogica occultata) “e in cui non è possibile o agevole distinguere fra la presenza passiva e la semplice probabilità dell’assenza” (Friesen, 2011, p. 158). Ma analoghe notazioni potrebbero svolgersi in riferimento ad altri aspetti, quali ad esempio il valore della tergiversazione e della interruzione nelle pratiche educative (Brunstad, Oliverio, 2019), che non sono facili a darsi (se pur possono darsi) in contesti *on-line*.

Come si è visto nel § 1, Roncaglia ha avvertito che quello che si è avuto durante il *lockdown* è stato un uso sbagliato di tecnologie sorte per essere adoperate in altri modi. Alla luce dell’argomentazione qui condotta, potremmo suggerire che gli strumenti digitali possono accordarsi a una didattica orientata all’apprendimento e anche, a concordare con McClintock, a una riscoperta dello studio, ma sono inadatti per l’allaccio insegnamento-*studenting*, troppo spesso cancellato dal discorso dominante, focalizzato su insegnamento-apprendimento, ma ben presente ogniqualvolta *ha luogo* un’esperienza scolastica significativa. Se il disagio sperimentato con la didattica a distanza – e non si parla dei malfunzionamenti tecnici o delle imperizie personali – fosse servito a innescare una problematizzazione del modo in cui pensiamo l’evento educativo a scuola, essa avrebbe conseguito un risultato forse non meno importante di quello di aver scongiurato che il *lockdown* ‘infartuasse’ in modo irreparabile l’anno scolastico 2019-2020.

## Nota bibliografica

- Biesta G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2017a). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.
- Biesta G.J.J. (2017b). The Passion of Education: On Study, Studenting, Doing and Affection. In C.W. Ruitenberg (ed.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*. New York-London: Routledge. Kindle edition.
- Böhme J. (2006). *Schule am Ende der Buchkultur*. Bad Heilbrunn: Julius Klöpper.
- Bonomi A. (2020). Introduzione. M. Tuzzolino, *I giovani e la crisi del Covid-19: Prove di ascolto diretto*. Cagliari: Arkadia. Kindle edition.
- Brunstad P.O., Oliverio S. (2019). “Cunctando restituit rem”: Teaching, Grown-Up-Ness and the Impulse Society. *Studies in Philosophy and Education*, 5, 569-575.
- Cambi F. (2006). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Corbi E., Oliverio S. (2013). L’ostinazione dei fatti e l’invenzione del reale: la *koiné* costruttivista e le ragioni del realismo in pedagogia. In E. Corbi, S. Oli-

- verio (eds.), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia* (pp. 11-19). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Fenstermacher G. (1986). Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 37-49). New York: Macmillan.
- Friesen N. (2011). *The Place of the Classroom and the Space of the Screen. Relational Pedagogy and Internet Technology*. New York: Peter Lang.
- Friesen N. (2017). *The Textbook & the Lecture*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. Kindle edition.
- Masschelein J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 1, 1-20.
- McClintock R. (1971). Toward a Place for Study in a World of Instruction. *Teachers College Record*, 2, 161-205.
- McClintock R. (2012). *Enough. A Pedagogic Speculation*. New York: The Reflective Commons.
- Oliverio S. (2016). L'aut-aut dell'innovazione pedagogica. Prospettive e cautele deweyane sulle nuove tecnologie in educazione. In L. Bellatalla (ed.), *Ricostruzione educativa* (pp. 77-94). Roma: Anicia.
- Oliverio S. (2019). Πάθει μάθος o per una teoria non costruttivista dell'apprendimento. "Passibilità", esperienza ed educazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1, 489-515.
- Oliverio S. (2020a). Beyond Learning, back to the Care of the Soul? Socrates, Plato and the 'Worldward' Movement of Education. In K. Stemhagen (ed.), *Philosophy of Education Society Yearbook 2019*, 260-272.
- Oliverio S. (2020b). The End of Schooling and Education for 'Calamity'. *Policy Futures in Education*, 2, 922-936.
- Roncaglia G. (2018). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Roma-Bari: Laterza. Kindle edition.
- Roncaglia G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*. Roma-Bari: Laterza. Kindle edition.
- Roth W.-M. (2011). *Passibility. At the Limits of the Constructivist Metaphor*. Dordrecht-Heidelberg-London, New York: Springer.
- Ruitenbergh C.W. (ed.) (2017). *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*. New York-London: Routledge.
- Serres M. (2012). *Petite Poucette*. Paris: Manifestes Le Pommier.
- Taylor M. (2005). *Il momento della complessità. L'emergere di una cultura a rete*. Torino: Codice.
- Tuzzolino M. (2020). *I giovani e la crisi del Covid-19: Prove di ascolto diretto*. Cagliari: Arkadia. Kindle edition.
- Vansielegheem N., Vlieghe J., Zahn M. (eds.) (2019). *Education in the Age of the Screen. Possibilities and Transformations in Technology*. New York and London: Routledge-Taylor & Francis Group.