

Tutti pazzi per Wittgenstein!

Insegnare filosofia on-line superando pratiche riduttive dell'e-learning

All crazy about Wittgenstein!

Teaching philosophy on-line overcoming reductive e-learning practices

LOREDANA LA VECCHIA • GIOVANNI GANINO*

L'esperienza di cui si dà conto riguarda la particolare piega che l'insegnamento di "Filosofia della comunicazione e del linguaggio" (erogato in modalità e-learning) ha preso, dopo una serie di interventi didattici, ribaltando ogni iniziale previsione. Lo scenario in cui si è operato presentava, infatti, una gamma importante di criticità; gamma riferibile all'opinabile traduzione di e-learning fatta propria dall'Ateneo di riferimento e alle caratteristiche dei soggetti iscritti al corso: studenti adulti (età > 30 anni), per lo più silenti in termini di partecipazione attiva, privi, nella maggior parte dei casi, di una forte motivazione ad apprendere e carichi di pregiudizi (per loro stessa ammissione) nei confronti dell'intero settore filosofico. Il lavoro intende dimostrare come, attraverso scelte didattiche, opportunamente vagliate, siano stati raggiunti risultati, in termini di cambiamento, e dunque di apprendimento, non banali rispetto al quadro di partenza.

The experience considered regards the particular twist that the teaching of "Philosophy of Communication and Language" (offered through e-learning) has taken, following a series of choices, overthrowing all initial expectations. The setting in which the writer has operated presented, in fact, a substantial range of critical points concerning a questionable translation of e-learning on the part of the University and the characteristics of the students enrolled on the course. The students are adults (aged > 30), mainly silent in terms of active participation and without, in most cases, any strong motivation to learn and weighed down with prejudices (which they themselves admitted) towards the whole philosophy field. This contribution aims to demonstrate how, through appropriate choices, non-trivial results have been achieved compared to the starting framework (in terms of change and therefore learning, of course).

Parole chiave: apprendimento adulti, e-learning, narrazione, didattica, linguaggio, forum.

Key words: adult learning, e-learning, storytelling, didactis, language, forum.

* Loredana La Vecchia è autore dei paragrafi 1, 2 e 4. Giovanni Ganino è autore del paragrafo 3.

Tutti pazzi per Wittgenstein!

Insegnare filosofia on-line superando pratiche riduttive dell'e-learning

1. Premessa sulle cattive pratiche di e-learning

«Mi piace molto insegnare;

soprattutto perché, mentre insegno, apprendo»

(da: Fernando Sorrentino, *Siete conversaciones con Jorge Luis Borges*, 1996)

Sebbene non possa contare, al pari dell'omologa attività presenziale, su una storia radicata, l'e-learning ha oramai una propria tradizione, tant'è che in Italia si contano ben tredici Università che basano la loro attività formativa esclusivamente su di esso. Il che non è un male, anzi, una presenza così importante, induce a indagare cosa, nel concreto, significhi agire tale modalità di insegnamento/apprendimento e, anche, come la stessa venga attualizzata, rispetto alle indicazioni provenienti dal dibattito scientifico. Sul versante teorico, infatti, il costruito e-learning ha connotazioni chiare, avendone la comunità di riferimento, nel corso degli ultimi tre lustri di ricerca in materia educativa (ma tutto partì da più lontano, da quando il computer entrò sperimentalmente nelle aule scolastiche, si veda, a tal proposito, Cox, 2013), sia precisato la geografia teorica sia circoscritto la dimensione concettuale. Sotto questo riguardo, dunque, siamo legittimati a chiamare qualcosa "e-learning" quando, grazie ad un lavoro di progettazione (auspicabilmente basato su pedagogie del Web e sul riconoscimento dei nuovi ruoli che insegnanti e studenti sono destinati ad assumere), si giunga alla configurazione di uno spazio multidimensionale, tecnologico e insieme cognitivo (in cui insisteranno anche tutte quelle risorse e quegli strumenti – materiali didattici – che, attenendo tipicamente alla sfera della comunicazione, innescano rapporti significativi tra gli individui – di scambio, ma anche di conflitto, di adattamento, di autoregolazione), tale da identificarsi come ambiente di apprendimento di "buona qualità". In un ambiente di rete siffatto, evoluto e dal versante tecnologico e da quello didattico, "ad apprendere – come afferma Maragliano (2008, p. 99) – non è il singolo ma la comunità, [...] si mette il singolo nella condizione di elaborare e condividere con altri una porzione aperta di conoscenza, non si ascolta solo il docente e si parla solo se interrogati, ma tutti ascoltano tutti e tutti parlano a tutti". Collegando docenti, discenti, materiali didattici, testi (di qualsivoglia natura) è l'ambiente stesso, dunque, che assurge, a mano a mano che le interconnessioni diventano sempre più fitte, al ruolo di docente. Muovendosi in questo spazio, gli attori dell'azione formativa sono chiamati, reciprocamente, alla presenza, all'esserci l'un per l'altro, alla partecipazione attiva, si vuole dire. Non solo. Così agendo, essi plasmano la propria esperienza apprenditiva e creano universi nuovi di significati – ossia modi nuovi di leggere e interpretare la realtà. Bisogna, infatti, considerare che l'apprendimento, come del resto è contemplato dalle teorie di matrice costruttivista – teorie che fin dagli albori hanno epistemicamente giustificato e supportato l'e-learning –, accade nel mentre dell'impegno che gli individui assumono nell'inviare e ricevere feed-back, nell'interagire sociale, nel cooperare. Esso, pertanto, se ne può concludere, è modellato dalle forme che tali azioni assumono. Per dirla con Galliani (2004, p. 4) "l'apprendimento è un processo non *elettronico* ma psichico, complesso e costitutivo del soggetto

che, incorporando conoscenze attraverso esperienze contestualizzate e socializzate, modifica capacità, comportamenti, competenze”.

Ora, sul ruolo che l'interazione ha nell'apprendimento on-line, si è concentrata l'attenzione di molta ricerca, i lavori di Moore (1989, 1990, 1991) e di Bereiter & Scardamalia (1994), sono stati tra i primi, si ricorda, a far emergere la dimensione decisiva di questa variabile. Dagli stessi, quello che, in questa sede, torna utile riportare è l'idea che non sia sufficiente riconoscere valore all'interazione in quanto tale perché un'esperienza di apprendimento possa dirsi felice o di successo, ma, piuttosto, che occorra rendersi conto di quanto la sua significatività rimandi alla filosofia educativa sottesa ai diversi soggetti/enti che, a vario titolo, rientrano nel progetto stesso di formazione. A dire, il docente, i singoli studenti, il particolare oggetto d'insegnamento, i tecnologi, i fattori ambientali non sono neutri, ognuno di essi ha un peso nel determinare la qualità dell'azione dialogica e, come nel gioco del domino una tessera, cadendo, fa collassare le altre, così nel sistema formazione, la debolezza di un elemento codifica per quella dell'altro.

Il fatto è che, nell'approntare un percorso di e-learning, bisogna essere disposti a “prendersi cura” dell'evento non solo a livello di media ma, e soprattutto, a livello della relazione. Il che si traduce in azioni di presa in carico responsabile dell'altro in quanto soggetto con: (1) proprie credenze sul mondo; (2) un modo suo di discriminare, narrare e attraversare quel mondo; (3) un personale stile cognitivo; (4) un suo mix di competenze e di negligenze. Così come, in egual misura, bisogna sentire forte l'*engagement* culturale, il rispetto verso il sapere, in generale, e i singoli domini di conoscenza, in particolare. Sapere che è da intendersi come la risultante del rapporto dialettico che il soggetto instaura con quanto lo circonda, al fine di decifrarlo e definirne il senso, e che prevede, per dirsi scientificamente corretto, un'impostazione metodologica¹.

Ebbene, il pensiero che l'e-learning autorizzi a mortificanti tagli e semplificazioni nella proposta formativa e culturale (con l'intento di facilitarne l'impatto e di aumentarne l'*appeal* verso categorie di soggetti che, probabilmente, in altra situazione rinuncerebbero ad avvicinare gli studi universitari) dei contenuti scientifici – si permetta l'empirica constatazione – è uno dei vizi più diffuso tra coloro che ricoprono ruoli-chiave nelle stanze del governo degli enti eroganti quel servizio (non si dimentichi il peso che, nelle Università telematiche, hanno le società di capitali che a latere ne accompagnano l'operato). In questa prospettiva, si tenga ancora presente che l'e-learning, come soluzione tecnologica per la formazione professionale e superiore degli adulti (Galliani, 2002a) è una forza economica di non poca rilevanza (un aspetto spesso tralasciato dai ricercatori). Si vuole dire che questa variabile, ritenuta indipendente, contribuisce a determinare la particolare curvatura che le azioni didattiche delle istituzioni considerate seguiranno. Molto prosaicamente, le Università Telematiche, nella maggior parte dei casi, hanno un'impronta aziendale che, giocoforza, si riverbera su tutti i momenti del loro operare. Se poi si considera che ogni processo produttivo diventa tanto più redditizio quanto più si riesce a renderlo seriale (la famosa catena di montaggio), allora è facile concludere che, anche nel caso dell'e-learning, si avrà un profitto più alto automatizzando le procedure! Tali considerazioni vanno, nell'ottica di chi scrive, esplicitate in quanto il tacerne rischierebbe di inficiare ogni tentativo di analisi avente ad oggetto quelle situazioni empiriche (didattiche) su cui, in definitiva, si alimenta lo stesso discorso teorico e scientifico.

1 Per chi scrive, è importante far comunque salva “la visione scientifica del mondo” e dunque sottolineare come, pur riconoscendo che la verità scientifica non possa mai dirsi assoluta, esista una dimensione oggettiva del sapere.

Ebbene, l'esperienza di seguito presentata ha come sfondo di accadimento proprio un'istituzione accademica telematica², la cui ragione culturale è centrata sull'e-learning, ma le cui linee di attuazione stridono con il significato, epistemicamente condiviso dal settore di ricerca, di e-learning stesso. In breve, la struttura su cui si impiantano i singoli insegnamenti è semplicistica nella sua concezione: un numero di *videolezioni*, accompagnate da altrettante *dispense testuali* (scaricabili dagli studenti all'avvio di ogni videolezione) e contenenti, in coda, il relativo *test di autovalutazione* (10 item con quattro possibilità chiuse di risposta, prive però di qualsiasi messaggio compensativo – utile a spiegare perché quella data sia corretta o no. Se lo studente compie un errore è banalmente invitato a rivedere l'argomento della domanda). Null'altro è previsto. Non sono ammesse altre fonti di informazioni: al docente non è data la possibilità di indicare un programma che contempli lo studio di un saggio critico, di un'opera fondamentale, per esempio. Al massimo è concessa l'indicazione di letture, ma a puro titolo facoltativo. Sul piano, poi, dell'interazione, dello scambio costruttivo in ambienti progettati allo scopo, l'offerta si limita all'apertura istituzionale di un *forum*. Il docente trova lo strumento forum, però, anche in questo caso, impatta una serie di limiti – sia di natura tecnologica (non è possibile, per esempio, intervenire sulla sua architettura, è una semplice dotazione standard) sia di natura pedagogica (ai fini dell'insegnamento/apprendimento l'attività di forum non viene presa in considerazione). Volendo (ma giova ricordare che in contesti e-learning tale azione sarebbe dovuta), ad esempio, nel proprio corso disciplinare, incentrare una sua parte sul lavoro di rete – attivo, partecipato e, perché no, con una attribuzione di valore in termini di crediti – ci si trova davanti al più inspiegabile dei rifiuti, da parte di chi ha la responsabilità didattica della Facoltà o del Senato. In linea con il quadro descritto, il comportamento degli studenti (predominanza assoluta di adulti) è rigorosamente impeccabile: privi, nella maggioranza dei casi, di una qualche motivazione ad apprendere, silenti, poco inclini alla curiosità intellettuale e con concezioni scientifiche ingenuie. Eppure, come si dimostrerà, anche in questo depauperato frame, sotto la spinta di quell'assunzione di responsabilità di cui si scriveva poc'anzi, è stato possibile creare un'esperienza non banale, si crede, di accompagnamento educativo nel processo di apprendimento.

2. Analisi dell'esperienza didattica svolta in contesto e-learning

L'esperienza di cui si dà conto riguarda la particolare piega che l'insegnamento di “Filosofia della comunicazione e del linguaggio” (affidente al Corso di laurea in “Scienze dell'educazione e della formazione”, a. a. 2011/12) erogato in modalità e-learning, ha preso, dopo una serie di scelte operate in termini di strategia didattica, ribaltando ogni iniziale previsione. I criteri adottati nella selezione dei passaggi indicati nel lavoro, nonché dei materiali provenienti dagli studenti, quale testimonianza delle loro modalità di leggere, argomentare e valutare criticamente quanto proposto, agli esordi e a mano a mano che il percorso si sviluppava, rimandano tipicamente ai metodi qualitativi della ricerca. Come è noto, nello spazio del paradigma qualitativo, la teorizzazione “emerge direttamente dai dati”, quest'ultimi godono di priorità assoluta e nell'approcciarli l'atteggiamento più consono è quello definito dell'attenzione fluttuante (permette, diversamente dall'attenzione focalizzata – selettiva e analitica – di catturare aspetti nuovi, “verità” altre, multiformità del reale, perché lo sguardo usato è mobile, si posa sull'insieme e ne rileva, più liberamente, gli elementi anomali, i tratti che, sotto qualche

2 Università Telematica Pegaso con sede a Napoli.

rispetto, incarnano novità, lasciando presagire, all'osservatore, una "scoperta"). Così procedendo, si giunge ad una concettualizzazione di quanto indagato: descrivendo gli eventi, compiendo collegamenti tra le diverse fasi (anche in modalità circolare) è possibile arrivare ad una sensata spiegazione della serie stessa di avvenimenti/interazioni/sequenze fatte oggetto di ricerca (Strauss, Corbin, 1990). In somma, la trama dei fatti genera la teoria entro cui quei fatti sono riconoscibili e possono essere interpretati. Seguendo questa prospettiva epistemica, nello specifico del lavoro, si è descritta l'esperienza a partire da dati che ne costituivano il contesto – l'istituzione formativa e l'atteggiamento degli studenti. Si è quindi proceduto collegando tra loro le diverse azioni compiute dal docente e dai discenti; azioni che coincidono con i testi rispettivamente prodotti, durante il periodo didattico dicembre 2011/marzo 2012, nel forum disciplinare. Da quei testi, riportati nel prosieguo dello scritto e selezionati tenendo in conto la categorizzazione identificata da Booth e Hultén (2003)³, è possibile testimoniare il cambiamento avvenuto tra gli studenti, almeno rispetto alla variabile "motivazione ad apprendere" e, nel contempo, ricavare le indicazioni generali circa le relazioni che si sono create tra i diversi eventi (gli stimoli forniti e le risposte da essi innescate), giungendo alla teorizzazione, ovviamente locale e contestuale, entro cui l'esperienza tutta acquista senso.

Lo scenario in cui si è operato presentava, come abbiamo visto in premessa, una gamma importante di criticità. Gamma riferibile sia alle politiche adottate dall'Ateneo sia alle caratteristiche dei soggetti iscritti al corso. Nello specifico si trattava, almeno agli inizi del corso, di 50 soggetti, ma si tenga in conto che negli Atenei telematici di norma le iscrizioni ai corsi di laurea sono sempre aperte, da qui l'aleatorietà nel conoscere, da parte dei docenti, il numero effettivo dei partecipanti ai vari insegnamenti. Nell'anno immediatamente precedente, inoltre, molti di quegli stessi studenti, senza troppi ambagi, avevano più volte dichiarato i loro pregiudizi, e quindi il loro generale disinteresse, nei confronti del sapere filosofico⁴. In buona sostanza, la natura di quei pregiudizi è riferibile al mancato riscontro del legame esistente tra l'attività speculativa incarnata dalle figure storiche dei filosofi e il contingente, nonché a passati scolastici, per la maggior parte di loro segnati da insuccesso personale nei confronti della filosofia, che mal li disponeva al confronto. Una scissura evidentemente profonda, resa ancor più marcata dalla difficoltà di maneggiare, per così dire, il linguaggio formale della disciplina stessa, il suo impianto rigoroso, altamente astratto, e, purtroppo, da una certa disabitudine alla riflessione critica: la loro lettura del mondo sembrava poggiare esclusivamente su un'inelegante e fallace visione prosaica. L'impermeabilità a quel tipo di studi, pertanto, era conseguenziale. Nella fase d'avvio dell'insegnamento, dunque, le prospettive apparivano drasticamente frustranti. In questo contesto, la prima scelta effettuata è stata quella di comportarsi alla stregua di un coach⁵, puntando su un approccio colloquiale (ben sapendo che a nulla sarebbe valso strutturare, in quella cornice, l'insegnamento se-

- 3 Secondo gli Autori i contributi si possono, in rapporto ai verbi usati nelle proposizioni, identificare in: "partecipatorio" (quando chi scrive identifica se stesso, confermando la sua presenza; pone domande; fa riferimento ad altre persone o alle affermazioni di altri), "fattuale" (quando chi scrive affronta questioni specifiche, problemi in essere nella discussione, esprimendo il proprio parere o chiedendo chiarimenti e informazioni sugli stessi), "riflessivo" (quando chi scrive puntualizza qualcosa che era implicito nella discussione; esprime accordo o disaccordo, fornendo una qualche giustificazione circa la posizione assunta; problematizza; confronta uno o più punti di vista), "di apprendimento" (quando chi scrive espone e argomenta in modo raffinato il proprio pensiero, sì da diventare elemento cruciale della discussione stessa).
- 4 Occorre precisare che il Corso di Laurea prevedeva anche gli insegnamenti di "Storia della filosofia" e "Logica e Filosofia della scienza" – entrambi affidati a chi scrive. Proprio durante gli esami finali di tali discipline, gli studenti avevano espresso il loro pensiero e il loro particolare modo di vedere le cose.
- 5 Come è noto l'idea che il docente debba comportarsi da "allenatore" si sta sempre più consolidando nelle pratiche educative, a più forte ragione in situazioni di e-learning.

condo i dettami più classici dell'e-learning – fornire link a documenti e a fonti altre o segnalare letture di approfondimento, ad esempio, era perfettamente inutile se non addirittura controproducente).

In quella veste, l'obiettivo che ci si è posti è stato catturare l'attenzione, agendo un comportamento di seduzione (nell'accezione data al termine di “condurre” – *dúcere* – “a sé”). Ispirandoci alla lezione di Borges⁶, è parso utile tentare di suscitare entusiasmo, sì da innescare un desiderio di ricerca, di “fare scoperte”, mettendo in preventivo l'eventualità che, in certi momenti, sarebbe stato funzionale deviare dal cammino canonico del programma di studio. I primi *post* inseriti corrispondevano a quello che in schermo (si permetta l'analogia) si chiama “invito”: tecnicamente lo schermidore abbassa la sua arma e apre, indifeso, l'altro all'azione. Così, nel nostro caso, usando la retorica dell'invito, appunto, si è veicolato il seguente messaggio “non c'è intenzione *offensiva* da parte del docente, questo spazio è vostro, potete, praticandolo, trarne qualche beneficio”. In essi, poi, si sottolineava il bisogno di ricevere un parere in merito alle *videolezioni*, alle *dispense*, ai *test* di autovalutazione inseriti, giusto per sapere se lo stile, il tono e il linguaggio usati fossero o meno adeguati, risultassero o no intelligibili. Insomma, si è cercato di far leva anche su una sorta di “principio di carità” – era il docente a chiedere aiuto. Le prime risposte (Tabella n. 1) non hanno tardato a venire e subito è apparso chiaro il desiderio, fin lì evidentemente represso, di colloquiare, di confrontarsi con qualcuno.

Emblematico, in questo senso, il feed-back, di tipo “partecipativo”, ricevuto da una studentessa. Prendendo spunto da una considerazione fatta sul valore del procedimento logico, poneva delle domande a più ampio raggio e, auspicando il conforto di un parere, esprimeva – come si può constatare dal testo di seguito riportato – persino la possibilità che tale scambio potesse rivelarsi d'aiuto ai fini di altra disciplina.

«Sono [...] e rubo un attimo del suo e del mio tempo (tra una lezione e l'altra), per fare un mio modestissimo intervento circa il bla bla bla [così era stato definito, per sottolinearne il carattere amicale, il dialogo che si intendeva proporre - *NdA*] piacevolissimo che lei sta cercando di instaurare con noi. [...]

Ho letto di Wittgenstein che la logica mostra quello che il linguaggio dice. In genere ciò che si mostra è la realtà, ciò che si dice è il linguaggio. Ma sembra, soprattutto oggi, che la realtà di ciò che si mostra non corrisponda a quello che generalmente diciamo e viceversa.

Non sempre l'uomo è pronto a sostenere la realtà anzi spesso fa decisamente il contrario....e come se si negasse l'evidenza dei fatti reali.

Perché l'uomo spesso non esprime ciò che costituisce la realtà dei fatti allo stesso modo della logica? Perché in determinati contesti sociali si infrangono norme e si fa decisamente il contrario di come andrebbe fatto?

Mi piacerebbe ricevere una sua personale interpretazione oltre al fatto di poter scambiare quattro chiacchiere anche perché potrebbe aiutarmi nella preparazione di un esame che dovrò sostenere prossimamente riguardo ai fenomeni di devianza e criminalità».

Autore: Roberta - 2012-02-05 13:40

Rotto il silenzio, però, i problemi legati all'insegnamento specifico restavano tutti. Dai commenti, dalle argomentazioni, dai ragionamenti postati appariva manifesto il disagio degli studenti nell'accedere all'oggetto stesso del sapere; visioni ingenue delle cose, procedure di tipo euristico, povertà di vocabolario e la mancanza di conoscenze puntuali circa alcuni

6 Il riferimento è alle “Lezioni sulla letteratura inglese” tenute da Borges nel 1966 all'Università di Buenos Aires, pubblicate nel 2000 grazie alle registrazioni e trascrizioni effettuate da un gruppo di studenti che seguì quel corso.

concetti scientifici (l'evoluzione,⁷ per esempio) davano la misura del gap esistente (due contributi "fattuali" a riprova).

«L'evoluzione è parte del dinamismo della vita. Nella vita sono presenti anche fenomeni di "involuzione", generalmente causati dall'uomo e a questo proposito che penso che sempre di più possiamo e dobbiamo permetterci un'evoluzione più umana che non disumana». Autore: Adele DD- 2012-03-12 13:04

«Gentilissima Professoressa, vorrei per favore, mi "illuminasse". Mi sembra di capire, che l'evoluzione consiste nello sviluppo della razionalità dell'uomo che permette quindi di predominare, controllare e sottomettere gli istinti primordiali di cui noi tutti siamo ancora dotati? Spero di aver percepito bene il messaggio». Autore: Claudia S - 2012-03-13 15:53

In estrema sintesi, era fin troppo evidente la ridotta competenza/propensione alla riflessione genuinamente astratta, a tenere distinti i piani del discorso e a maneggiare le parole – i messaggi poc'anzi segnalati ne sono prova. Inoltre, non c'era un senso del gruppo, chi rispondeva si rivolgeva direttamente al docente, visto come l'unico depositario del sapere, senza tener conto di quanto era già stato espresso dai propri pari né, di converso, veniva manifestata una qualche intenzione di coinvolgere o chiamare in causa gli altri. A dire, era nato un rapporto di reciproco riconoscimento tra le parti, ma non si riusciva a compiere un salto di qualità.

Ora, in siffatti momenti, un docente percepisce tutta la difficoltà del suo ruolo: un banale errore, infatti, potrebbe per sempre precludergli la possibilità di entrare significativamente in contatto con i suoi discenti. Chi scrive avvertiva, pertanto, l'urgenza, di non perdere l'attimo nonché la necessità di dare una struttura più articolata a quel parlare. Selezionando *ad hoc* tra gli argomenti già affrontati nelle videolezioni e nelle relative dispense, con scadenza regolare, chi scrive ha iniziato a lanciare delle piccole sfide sul forum. La forma comunicativa usata era un ibrido, a metà strada tra il *dialogo socratico* (Vlastos, 1994) e la *narrazione*, e questo a fronte di due considerazioni: gli uomini di ogni tempo e di ogni dove (1) hanno una spiccata vocazione per l'affabulazione, vista la natura "verbivora"⁸ della nostra specie, e (2) si mettono facilmente in competizione, vista la loro natura egocentrica. In questa fase del processo di insegnamento/apprendimento l'obiettivo che ci si è posti è stato quello di allenare gli studenti al rigore del ragionamento, dunque a compiere un lavoro di partecipazione nel forum più raffinato. Gli argomenti privilegiati, per i quesiti *à la* Socrate, riecheggiavano, concettualmente, i paradossi della logica classica e, di rimando, i grandi problemi aperti dalla riflessione filosofica in tema di linguaggio. In somma, ci si è adoperati nella produzione di piccoli testi narrativi⁹ capaci di indurre *critical thinking*, presentandoli, tuttavia, con tono leggero, in modo tale che si avesse la percezione di partecipare quasi ad un gioco di società: inserendoli nel *forum*, veniva richiesta, infatti, la collaborazione nel trovare una soluzione plausibile al problema sollevato dalla storia stessa. L'unica regola che veniva posta (per inciso, sempre rispettata) era quella di servirsi esclusivamente delle proprie competenze, facendo finta che null'altro al mondo esistesse. Un esempio.

7 Sulla teoria darwiniana era stata impostata l'argomentazione atta a fornire giustificazione del sorgere, nella nostra specie, del linguaggio articolato. Avere chiaro come l'evoluzione funzioni, era condizione necessaria per la corretta comprensione del discorso sviluppato nella videolezione e nella dispensa di riferimento. Si era dato per scontato che quella condizione fosse assolta, dal forum però è emerso il contrario.

8 L'aggettivazione, inusitata, si deve a Pinker (2007), è stata scelta per la forza con cui veicola l'idea ad essa sottesa.

9 Si è guardato, su tutti, a Bruner (1996).

«Non vi ho ancora detto che possiedo un cane, figlio del mio precedente bovaro del bernese. Si chiama Apollo e credo (come tutti i proprietari di cani – a proposito chi tra di voi ne possiede uno?) che capisca i miei discorsi. Il suo affetto è sincero, non mi tradirebbe mai (penso) e so che non potrebbe decidere di mentirmi. Attende paziente il mio rientro a casa e mi accoglie sempre con grandi feste. Eppure non posso rivolgermi a lui dicendo: ti lascio cibo e acqua a sufficienza, c'è una persona che si occuperà di te, io rientro il prossimo giovedì, aspettami. Mi piacerebbe sapere perché secondo voi Apollo non può aspettare che io rientri il giovedì».

Inoltre, anche per il feed-back fornito alle soluzioni che si ricevevano (spesso non formalmente valide) si è privilegiata la formula della narrazione. Non veniva data la risposta esatta, ma chi scrive raccontava la propria esperienza circa il modo in cui, da studente, aveva impattato la stessa classe di problemi. Al massimo, quando i discorsi si avvitavano su aspetti forvianti, veniva dato un breve resoconto della situazione e quindi una sommaria indicazione circa le cose meritevoli di ulteriore approfondimento.

Il successo riscosso da tale genere di stimolo è stato inaspettato. Gli accessi al *forum* sono cresciuti in modo esponenziale (*vedi* Fig. 1, 2 e Tab.1) e, cosa ancor più interessante, dopo un paio di presentazioni di questo tipo, gli studenti hanno iniziato (mai si era verificato prima) a colloquiare tra di loro – ragionando insieme, riflettendo criticamente sui propri e altrui contributi, aiutandosi vicendevolmente. La scelta operata si è così rivelata una vera e propria chiave di volta, finalmente eravamo diventati una vera comunità e i messaggi riportati possono ben restituirne l'idea.

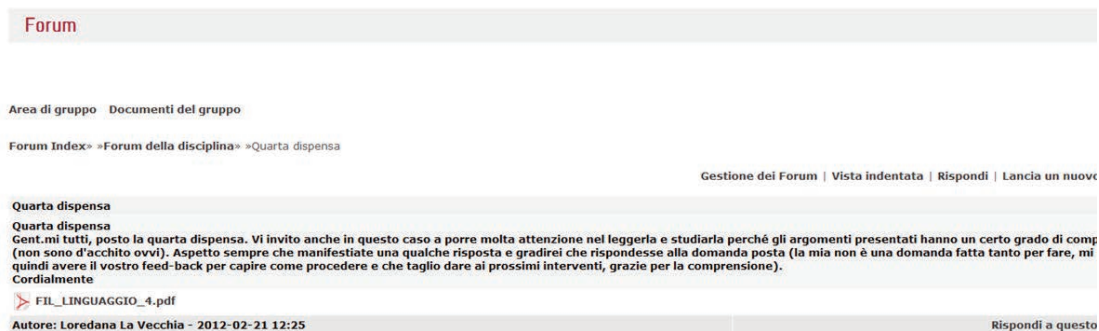


Fig. 1: Nel mese di febbraio la discussione era inesistente, come dimostra l'assenza di pagine indicanti un thread

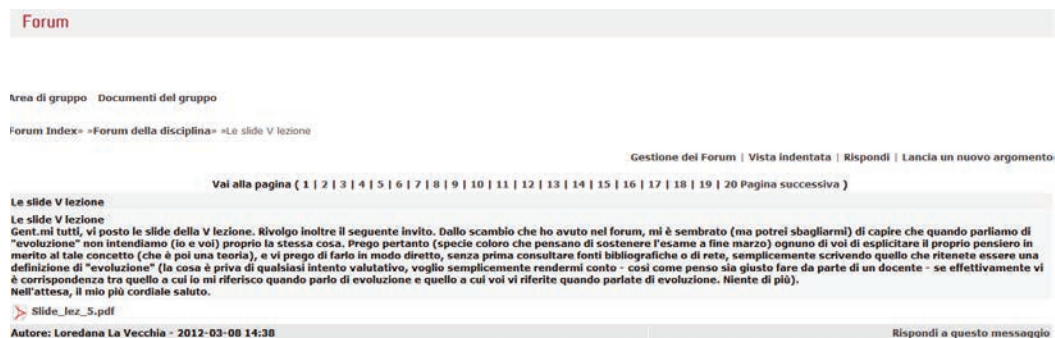


Fig. 2: Nel mese di marzo la situazione è completamente cambiata, sono presenti 20 pagine indicanti l'avvenuto sviluppo di una discussione

	Dicem 2011	Gen 2012	Feb 2012	Mar 2012
Risposte/ interventi	0	5	3	228

Tab. 1: Numero di risposte/interventi degli studenti ricevuti nel forum dall'avvio dell'insegnamento

«Nel caso specifico del cane Apollo, siamo di fronte ad una standardizzazione delle azioni, ed alla ripetitività delle sue aspettative, e non può aspettare e comprendere che potrei tornare il prossimo giovedì, perché alla base di tale impossibilità di comprenderlo, c'è il fatto che con le mie azioni quotidiane “trasferisco al mio cane delle informazioni” (attraverso le mie azioni) che lo stesso “inquadra” come aspettative spazio temporali, ma l'animale non recepisce l'intenzionalità, ne tanto meno la causalità e nemmeno degli stati mentali. Diciamo, quindi che lo stesso attiva una capacità stimolo segnale in funzione di una mia ripetitività dell'azione (per esempio tornare dall'ufficio sempre alle ore 18) in sostanza il cane non coglie quell'agente intenzionale nel processo di perseguire un determinato scopo.

Ricordate il film HACHIKO?? (storia vera). Il cane Hachi continuò ad attendere il suo padrone alla stazione anche dopo la sua morte per ben 10 anni !! questa è la dimostrazione di quanto detto precedentemente. Ringrazio tutti della Vs cortese attenzione ed ovviamente attendo riscontri (devo capire ed imparare come tutti Voi). Un caro saluto a tutti». Autore: Rosario C - 2012-03-14 18:02

«Caro Antonio io ho un cane di nome Michael che tutte le mattine, quasi alla stessa ora, tranne la domenica, porto a casa di mio padre. Nonostante tra una domenica e un'altra c'è un intervallo di sette giorni il mio cane sa che tutti i giorni può chiedermi di andare da mio padre, nel senso che all'avvicinarsi dell'ora prestabilita inizia a saltare a correre e si agita, però sa che di domenica questa cosa non è possibile e continua a dormire. Quindi su quest'aspetto non sono d'accordo con te... diciamo che in parte la penso come Rosario, per quanto riguarda gli altri animali, per i cani a mio parere va fatto un discorso a parte, nel senso che il cane che vive in una famiglia percepisce l'intenzionalità e gli stati mentali dei componenti di quella famiglia, le cause che hanno determinato tali stati mentali [...] » Autore: Michelina I - 2012-03-14 19:07

«Ho 3 cani, per un periodo ne ho avuti 8 (la mia piccola ha avuto i cuccioli), ma sentendomi un pò la loro 'mammina' non riesco ad immaginare altra cosa se non che il cane attende per affetto e per mancanza, il proprio 'compagno umano', so che sicuramente non è la risposta corretta, ma essendo compagna di cani, mi piace pensarla così». Autore: Claudia S - 2012-03-15 08:29

«Ciao Claudia, ti comprendo, ho anch'io un cane e condivido il tuo pensiero, pur sapendo che la risposta è sbagliata ma non riesco a distaccarmi dalla situazione sentimentale... è per questo che ieri ho chiesto di affrontare il problema sotto un altro aspetto e di spronarci a vicenda... sto cercando di analizzare la situazione in modo diverso, ma rimango ingabbiata nei miei pensieri...penso che a questo punto è necessario l'intervento della professoressa che sicuramente ci riporterà sulla retta via..grazie». Autore: Michelina I - 2012-03-15 09:23

Sebbene, leggendo gli interventi, non si possa inferire che le affermazioni denotino un lucido procedimento deduttivo o siano frutto di una brillante capacità di articolare compiuta-

mente le informazioni provenienti dalle videolezioni/dispense, innegabile è la presenza di una serie di segnali – grazie ai quali tutti e quattro i post possono essere definiti di tipo “riflessivo” – indicanti: (a) una maggiore attenzione nello sviluppare la propria idea, giustificando, con metodo che riecheggia quello induttivo, quanto si va dicendo (è il caso, per esempio, usato da Rosario C che cita l’occorrenza particolare – Apollo e Hachiko – quale “prova” della bontà della spiegazione data); (b) un guardare criticamente alle proprie e altrui visioni, arrivando anche all’autovalutazione (le risposte di Claudia S e Micheline I); (c) la consapevolezza di far parte di una comunità e quindi la necessità di negoziare/condividere il proprio pensiero; (d) la disponibilità a cambiare angolo visuale (evidente nelle parole di Micheline I).

Sulla stessa scia e con un netto affinamento del discorso, sebbene si tratti sempre di contributi di tipo “riflessivo” (non possiamo, infatti, con serenità affermare che siano del tipo “di apprendimento”), si posizionano le risposte date alla storia/problema della tigre – ricavata a partire dall’asserto di Wittgenstein (1953, tr. it. p. 292): “Se un leone potesse parlare, noi non lo capiremmo comunque”.

«[...] Comunque sono d’accordo con te che bisogna tornare allo studio e in proposito vorrei ritornare sulla Tigre perché ho pensato che se la tigre potesse parlare noi, non la comprenderemo per la semplice ragione che parlerebbe il “TIGRESE” .. :-) Bat-tutaccia :-) – Prof. non me ne voglia – male che vada la Prof. mi lincia.. :-)». Autore: Antonio R - 2012-03-16 19:40

«Un traduttore competente della lingua tigre, credo che non mi servirebbe a molto, perché oltre a conoscere il significato delle parole dette dalla tigre, per avere vera comunicazione, dovrei conoscere il suo stato mentale e capire l’intenzionalità del suo discorso; cioè il tipo di comunicazione che avviene normalmente tra esseri umani, capire quelle che Grice chiama implicature». Autore: Salvatore B - 2012-03-19 22:53

Alla luce dei risultati raggiunti (vedi Tab. 2) e del clima creatosi, intuendo che si poteva stressare ulteriormente il gruppo, chi scrive ha agito un’ulteriore scelta, vale a dire quella di tacere volontariamente (nessun apporto quindi è stato fornito sul versante del *forum disciplinare*), in modo da provocare un dibattito tutto gestito in autonomia. L’obiettivo perseguito, in questa terza fase, è stato quello di emancipare gli studenti dal docente, rendendoli protagonisti del proprio apprendimento. Pertanto, essi sono stati semplicemente invitati a visionare il film di Derek Jarman, sceneggiato dal filosofo Terry Eagleton, su Wittgenstein (fornendo i relativi link a *you tube*).

Numero di interventi/risposte per studente (marzo 2012)			
Antonio R	53	Chiara A	6
Roberta F	38	Domenico C	6
Micheline I	28	Michela LS	2
Salvatore B	22	Maria DR	2
Rosario C	19	Maurizio V	2
Pietro DG	12	Filomena C	1
Claudia S	10	Lucia S	1
Massimiliano P	9	Vincenzo G	1
Adele D D	8	Ivo B	1
Antonella A	6	Dario C	1

Tab. 2: Dettaglio interventi/risposte dei singoli soggetti a seguito dello stimolo, di tipo narrativo, ricevuto

Nonostante il silenzio del docente, l'attività sul *forum* è stata vivacissima (i contributi, si potrà apprezzare, rispetto agli esordi, sono sempre con più forza di tipo riflessivo): spontaneamente, hanno iniziato ad aprire dibattiti sulle scene del film, formulare le loro ipotesi sulla filosofia dell'Autore, criticare certe sue posizioni, consultare altre fonti, chiedere con forza l'aiuto del docente.

Tutto ciò, si badi, è avvenuto praticamente in tempo reale, nel senso che il loro dialogare, partecipare, interrogarsi si è svolto in lassi di tempo contigui, guardando l'ora d'invio dei messaggi si scopre infatti che lavoravano *in modalità quasi sincrona* e il più delle volte fino a notte tarda. Dal forum di quei giorni:

«[...] L'omino verde, il Marziano, che ruolo ha nell'immaginario di Wittgenstein? Rappresenta il suo IO? Rappresenta la sua coscienza? Rappresenta il Dio in cui lui non crede? Rappresenta il suo dubbio sull'esistenza del mondo visto che dice: se spedisco questa lettera a new york, sarà rafforzata la mia convinzione dell'esistenza di un mondo al di fuori della mia mente?». Autore: Antonio R - 2012-03-26 00:07

«L'uomo tende alla ricerca della perfezione. Semmai un giorno riuscisse a raggiungerla sarebbe la fine di tutto, perché sono proprio le imperfezioni che stimolano l'uomo alla ricerca, che danno vita a nuovi modi di pensare e di agire, che cambiano intere generazioni. Questo è il senso del racconto alla fine del film?». Autore: Roberta F- 2012-03-26 00:16

«Hai visto che si è allontanato da Cambridge, e poi ha chiesto di ritornarci quando doveva morire? è stata una continua ricerca del senso della vita... ha cercato di sfuggire all'insegnamento della filosofia ma alla fine ha dovuto prendere coscienza che lui è il filosofo e allontanarsi da essa sarebbe stato come allontanarsi da se stesso..ha dato un senso alla vita attraverso la morte..è Fantastico!! adesso ho finito di vedere il film». Autore: Michelina I - 2012-03-26 00:28

«se la gente non facesse qualche volta cose stupide niente di intelligente sarebbe mai fatto'. Penso che l'omino rappresentasse un linguaggio a lui incomprensibile perché non appartenente al nostro mondo, alla nostra forma di vita". Autore: Roberta F - 2012-03-26 00:33

Erano, dunque, *tutti pazzi per Wittgenstein* e completamente cambiati nei confronti della disciplina stessa, se non nell'approccio generale alla conoscenza, un esempio è il post di Massimiliano P, con quel suo dichiarare che senza l'attività svolta non avrebbe potuto godere l'opera filmica. Possedevano ora, alle soglie dell'esame finale, una visione del mondo completamente mutata e anche nei confronti dell'e-learning (quello conosciuto in precedenza) nutrivano ora seri dubbi.

«Buongiorno a tutti, dopo aver visto il film, alcune considerazioni (certo che se un mese fa mi avessero fatto vedere il film è probabile che dopo 20 minuti avrei alzato bandiera bianca...): a livello personale, l'insegnamento più grande è che nulla deve essere dato per scontato o definito ma essere sempre messo in discussione, e direi che in questo Wittgenstein con il suo continuo struggersi e tormentarsi, ne è testimone e maestro. L'alieno: secondo me rappresenta l'altro da se, lo stimolo a mettere in discussione teorie e credenze, a tenere perennemente "allenata" la mente ad essere critico - non ritengo che rappresenti la coscienza (anche perché potremmo chiederci: ma la coscienza esiste? e se si dov'è localizzata? seguiamo una teoria materialista e quindi diciamo che è in qualche parte del nostro corpo, o seguiamo una teoria dualista e diciamo che è immateriale, ma se così fosse, come potrebbe interagire con il nostro corpo???? ok ad un altro capitolo...) [...] ». Autore: Massimiliano P - 2012-03-26 10:49

«Ciao Salvatore, grande emozione e soddisfazione studiare così... non credi?». Autore: Roberta F - 2012-03-26 17:59

«Sicuramente Roberta; magari l'avessimo fatto anche con gli altri esami». Autore: Salvatore B - 2012-03-26 18:10

Il film, a posteriori, si può affermare, ha agito da catalizzatore, ha funzionato da innesco per una vera e propria ristrutturazione semantico-cognitiva di quanto avevano impattato nell'intero percorso formativo. Degna di nota è l'incentivazione ad approfondire alcuni degli aspetti toccati nell'opera. Ad esempio, la figura di Bertrand Russell ha destato una grande curiosità intellettuale; per proprio conto gli studenti hanno rintracciato documenti sulla sua attività e, prendendo a modello il lavoro svolto insieme, si sono cimentati alla soluzione dell'"antinomia del barbiere". Anche in questo caso, la sfida (auto-lanciata) è stata il gancio per affrontare un argomento disciplinare difficilmente metabolizzabile se presentato in precedenza e in altro modo. Finalmente, nulla era più come prima.

3. L'audiovisivo quale oggetto di mediazione nei "giochi linguistici"

Guardando, con debita distanza, all'esperienza appena descritta, si può, con una certa tranquillità, affermare che, quanto svolto, sia stato effettuato nel tentativo di riportare *l'evento didattico* nel suo alveo elettivo – il linguaggio. Come segnalato da Postman (1985) è l'educazione al linguaggio che consente, da un lato, di mettere gli studenti nella condizione di porre domande e, dall'altro, di produrre significati, rappresentazioni sensate del reale, riflessioni. L'ultimo dei testi (il film di Derek) proposti agli studenti ne restituisce la cifra e piace riflettere, in questa sede, proprio su di esso. La scelta di inserire il rimando al testo filmico come ultimo atto del percorso intrapreso, aggancia, attualizzandola, quella prospettiva pedagogica che ha nella comunicazione mediatizzata il suo baricentro (Galliani, 1979). Appare chiaro, infatti, che quel testo è divenuto "oggetto di istruzione" in quanto artefatto simbolico capace di mediare la relazione instaurata in quel gruppo (Galliani, 2002b; Messina 2002) e in quel particolare contesto di apprendimento.

Ora, riconoscendo che la nostra è una specie simbolica, che ha costruito il suo rapporto con il mondo basandolo proprio sulla capacità di elaborare/combinare simboli, è lecito affermare, con Goodman (1968), che il loro uso ha come fine ultimo la comprensione. "La simbolizzazione, dunque, va giudicata fundamentalmente dal fatto che serva più o meno bene allo scopo cognitivo" (*Ivi*, p. 217). I meccanismi dei vari linguaggi (gestuale, parlato, scritto, audiovisivo, digitale) sottintendono costruzioni simboliche che, a loro volta, per assolvere alla propria funzione conoscitiva, denoteranno o esemplificheranno l'oggetto cui si riferiscono. Un testo *finzionale* come *il Wittgenstein* della nostra esperienza ha quindi la stessa capacità di una serie di proposizioni di generare conoscenza: il circuito che si crea tra il dominio *finzionale* e il dominio reale è un'esperienza a tutti gli effetti e come tale ci permette di "produrre e presentare fatti" che alla fin fine servono e ci soccorrono nell'interpretare del mondo. *L'artificium* (Vertecchi, 1994) dell'azione didattica è stato reso, grazie all'entrata in scena di un oggetto di mediazione, reale: infatti gli studenti hanno riconosciuto nell'opera filmica qualcosa che già era contemplata nel loro orizzonte di senso, ma di pari passo hanno anche dovuto ridefinire, rinegoziare, rielaborare e pertanto trasformare quel senso, poiché una nuova versione/visione dei fatti si è presentata.

Eppure, molte pagine sono state scritte contro lo strumento audiovisivo, basti pensare alla condanna espressa da Giovanni Sartori (2004) nei confronti della televisione e delle im-

magini, considerate più capaci di distruggere che di creare sapere. Di converso, senza negare la preoccupazione per dinamiche da deriva, resta il fatto che le idiosincrasie non falsificano le ragioni che spingono all'utilizzo di quei mezzi e dei rispettivi linguaggi. L'analogico attiene comunque ad un universo di significazione, e i simboli che usa, per quanto sintatticamente differenti da quelli delle lingue naturali, rispondono pur sempre, per dirla con la Langer (1942, tr. it., p. 134) "all'ufficio della formulazione logica, della concettualizzazione". E anche il più semplice dei messaggi mediatici, inoltre, prevede, nella sua costruzione, una qualche impalcatura per cui, parafrasando Goodman, non si costruisce qualcosa assemblando a caso i pezzi. L'artefatto mediale, contrariamente a quello che si può d'acchito pensare, ancorché simbolicamente basato sulla semplificazione analogica, non rende più semplice la comprensione dell'oggetto a cui si riferisce, tutt'altro. Esso ne restituisce una dimensione comunicativa più ricca, più complessa e forse proprio per questo più immediatamente riconoscibile come attinente ai propri vissuti. In altre parole, dal modo in cui l'artefatto analizza, discrimina, organizza e manipola simboli, noi fruitori possiamo, in base ai nostri interessi, alle nostre competenze, alla nostra personale ricerca, comporre e ricomporre significati, in un rapporto dialettico continuo – interagiamo con ermeneutiche possibili, secondo logiche di opposizione e sconfinamento. E soprattutto attivando logiche tipiche della narrazione, per cui sempre più si stanno sperimentando tecniche digitali per stimolare apprendimenti (vedi, Petrucco, De Rossi, 2009).

Nel caso di specie, si trattava di muoversi entro un universo narrativo composito: il film utilizza un impianto scenico che rimanda alla tradizione teatrale, è stato girato su sfondo nero in un teatro di posa ed è praticamente privo di ogni arredo se non quello strettamente funzionale alla storia, alterna vicende senza rispettare l'ordine passato-presente. Wittgenstein contemporaneamente è sia bambino sia adulto, usa finzioni nella finzione, il marziano verde che intrattiene discussioni filosofiche con Wittgenstein, ad esempio, i dialoghi spesso si riducono ad espressioni aforistiche. Agli studenti, dunque, era richiesto un investimento personale, per approcciarne il messaggio, elevato in termini di attenzione e di motivazione. La visione, si intende dire, non poteva semplicemente scivolare loro addosso. E, nonostante le difficoltà, l'oggetto ha espletato il suo ruolo di veicolo d'apprendimento perché ha costretto i suoi fruitori a interagire attivamente con esso: per carpirne il significato, dovevano entrare in contatto con i suoi "giochi linguistici", mettendo alla prova i propri. Nel compiere questo lavoro, evidentemente, hanno dovuto attivare, richiamare quell'insieme di conoscenze che Eco definisce enciclopediche ricavate dall'attività di forum (e, si presuppone, anche dallo studio). Si è trattato pertanto di riconoscere gli elementi concettuali comuni ad entrambi gli strumenti e di collegare inferenze e definizioni dei due contesti, per giungere a una nuova realtà di senso, realtà sottoponibile, quasi in un ciclo infinito, ad altre verifiche per attestarne l'accettazione/negazione da parte della collettività. Il che è un altro dei modi con cui possiamo indicare il processo di apprendimento che, sviluppandosi secondo le linee presentate nel corso dell'esperienza comunicativa presentata, possiede tutte le caratteristiche per attestarsi come apprendimento aperto alla continuità, al divenire nei diversi contesti culturali e di vita.

4. Indicazioni per una conclusione

Dalla descrizione di questa esperienza didattica e dalle testimonianze degli adulti-studenti, le conclusioni che si possono inferire hanno a che vedere con due generi di discorsi.

Il primo chiama in causa la *responsabilità accademica* di fronte alla qualità delle offerte di e-learning provenienti da università non statali. Occorre, infatti, che la comunità di riferimento

estenda il suo sguardo su tali realtà, e, si badi, non nel senso di un'azione inquisitoria, ma di una galileiana attività di ricerca. Non si può, a parere di chi scrive, affrancare degli interi contesti dall'onore della "prova". Chiedersi come lì venga declinato il concetto di e-learning, quali linee concettuali e metodologiche siano seguite, nonché quali prassi messe veramente in atto, sembra cosa legittima.

Il *secondo*, invece, è più puntualmente riferibile ai "fatti" alle azioni presentate. In accordo con gli studi prodotti nel settore, emerge, anche da questa nostra esperienza, la necessità di operare con grande flessibilità, e fors'anche con creatività, entro però un quadro strategico ben delineato (Frignani, 2003). L'insegnamento/apprendimento in modalità non presenziale, infatti, ha, per sua natura, una serie tale di variabili da renderlo processo, oltre che complesso, delicato, facilmente collassabile nell'insuccesso e/o nella banalità. L'errore che rischia di compiere chi non analizzasse compiutamente le voci di quella serie, è di immaginare che tutto si limiti a confezionare dei Pdf, registrare delle lezioni e rispondere, di tanto in tanto, a qualche richiesta avanzata dagli studenti.

E sempre sulla scia della letteratura, l'interazione si conferma la pratica più significativa dell'e-learning. Creare comunità, riuscire a coagulare interesse intorno a nuclei dei saperi disciplinari, discriminare i tempi d'intervento, i materiali, i linguaggi per rendere gli studenti autori consapevoli del proprio apprendimento è la sfida più grande che un docente deve essere disposto ad accettare. Non è semplice, e concretamente richiede un investimento notevole di se stessi, anche in termini personali oltre che professionali, ma l'e-learning non lascia scappatoie: almeno per chi ci crede.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter C. & Scardamalia M. (1994). Computer Support for Knowledge – Building Communities., *The Journal of the Journal of the Learning Sciences*, 3 (3), 265-283.
- Booth S., Hultén M. (2003). Opening dimensions of variation: An empirical study of learning in a Web-based discussion. *Instructional Science*, 31 (1-2), 65-86.
- Borges J. L. (2000). *La biblioteca inglese. Lezioni sulla letteratura*. (M. Arias, M. Hadis, Eds), tr. it. di I. Bionafalce, G. Felici. Torino: Einaudi, 2006.
- Bruner J. (1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it. di L. Cornalba. Milano: Feltrinelli, 2004.
- Cox M. J. (2013). Formal to informal learning with IT: research challenges and issues for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 85-105.
- Frignani P. (2003). *Apprendere in rete*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (1979). *Il processo è il messaggio*. Bologna: Cappelli.
- Galliani L. (Ed.). (2002a). *L'università aperta e virtuale*. Atti della della III Biennale sulla Didattica Universitaria (Padova, 25-27 ottobre 2000, 3 vol.). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (2002b). Pedagogia, comunicazione e didattica. *Studium Educationis*, 2, 642-654.
- Galliani L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza.
- Goodman N. (1968). *I linguaggi dell'arte*, tr. it. di F. Brioschi. Milano: il Saggiatore, 1976.
- Langer S. K. (1942). *Filosofia in una nuova chiave. Linguaggio, mito, rito e arte*, tr. it. di G. Pettinati. Roma: Armando, 1972.
- Maragliano R. (2008), "Vuoi mettere?!" Cose che l'insegnamento in presenza non può fare. *Le variazioni grandi – Quaderno di comunicazione*, 8, 95-100.
- Messina L. (2002). Media e apprendimento: il contributo della ricerca psicopedagogica. *Studium Educationis*, 2, 593-615.
- Moore M.G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3 (2), 1-7.
- Moore M.G. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning*, 5 (3), 10-15.

- Moore M.G. (1991). Distance education theory. *The American Journal of Distance Education*, 5 (3), 1-6.
- Petrucchio C. & De Rossi M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Pinker S. (2007). *Fatti di parole: la natura umana svelata dal linguaggio*, tr. it. di M. Parizzi. Milano: Mondadori, 2009.
- Postman N. (1985). *Amusing Ourselves to Death*. New York: Penguin.
- Sartori G. (2004). *Home videns*. Roma-Bari: Laterza.
- Strauss A. & Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Vertecchi B. (1994). Didactica docendi artificium sonat. Anche Diva. *Cadmo*, II (5-6), 3-6.
- Vlastos G. (1994). *Studi socratici*, tr. it. di F. Filippi. Milano: Vita e Pensiero, 2003.
- Wittgenstein L. (1953). *Ricerche filosofiche*, tr. it. di R. Piovesan, M. Trinchero. Torino: Einaudi.