

proprio sistema di significati, non conosce se stessa se non parzialmente. Tale insopprimibile parzialità può aprirsi alla soggettività altrui per definire la propria, confrontarla e arricchirla. Su un secondo versante, ci si muove dal riconoscimento dell'altro come portatore di un'esperienza del mondo che, anche se diversa, ha una propria legittimità. Non condividere la prospettiva altrui non esclude né il rispetto né la possibilità di apprendere da un mondo "altro". Infine, sembra che abbia un senso pensare che, in qualche modo, anche nelle situazioni di maggiore contrapposizione, esistono nessi e rimandi tra il mondo dell'altro e il mio. Il percorso comunicativo sembra facilitato se ci si presenta all'altro come portatori di un'esperienza, di vissuti decisamente soggettivi, e ci si mostra comunque consapevoli che nessuno ha piena conoscenza della propria interiorità. Il senso di un dialogo potrebbe, quindi, configurarsi così: ti presento quanto ho percepito, quanto ho sperimentato, il mio punto di vista, sapendo che anche del mio mondo non ho conoscenza assoluta o totale trasparenza. Sul versante speculare di questo itinerario si situa l'empatia, atteggiamento chiave di ogni ascolto autentico, nel quale si cerca di comprendere la soggettività altrui (cosa dice, cosa sperimenta, quale è il suo punto di vista).

Perché un dialogo diventi "evento", incontro umano significativo e rigeneratore, i *partners* devono lasciare progressivamente la loro terra ed entrare nella terra di nessuno (il luogo della *Zwischenheit* buberiana), che va calpestata a piedi nudi, senza i calzari del potere e della seduzione, della dipendenza e dell'accusa: scopriranno e inventeranno così l'unica terra in cui finalmente può accadere la fusione degli orizzonti – orizzonte inedito, non prevedibile prima dell'interazione, e che non è di competenza di nessuno dei

due *partners*, ma a tutti e due appartiene, perché conquistato in un conflitto in cui, paradossalmente, entrambi sono vincitori perché entrambi vinti dal *logos*.

In sintesi...

Ogni contesto sociale presenta, con urgenza, compiti aperti. Si assumono con fiducia e speranza se ci si ricorda di quanto ha scritto Rainer M. Rilke (1980, p. 55): «Il futuro è dentro di noi, dimora in noi, prima che accada». Ascoltiamone la musica, perché questo tempo di soggettività e di frammentazione si trasfiguri in tempo dell'incontro, della creatività e della bellezza.

Bibliografia

RILKE R.M. (1980), *Lettere a un giovane poeta*, in Id., *Lettere a un giovane poeta. Lettere a una giovane signora. Su Dio*, Adelphi, Milano.

Strade percorse e sentieri da tracciare per un RINNOVATO IMPEGNO EDUCATIVO

Cambiamenti strutturali e crisi del modello educativo dello Stato nazionale

Viviamo in una società che mette in crisi, *de facto*, il modello educativo (trasmissivo, parcellizzante, contenutistico, etnocentrico, monoculturale) al quale ci siamo affidati fino ad oggi, sostanzialmente focalizzato sulla "produzione" (a scuola e nelle altre agenzie educative, formali e informali) di cittadini legati a *uno* specifico territorio nazionale, a *un* determinato *ethnos*, a *una* lingua, a *una* cultura, a *una* religione. Tale modello è stato funzionale, per diversi secoli, alle esigenze di uno stato-nazione che esercitava giurisdizione assoluta su uno spazio geopolitico allo scopo di disciplinarne e controllarne la popolazione. Questo spazio è stato costantemente minacciato da forze politiche esterne, attraversato da flussi economici internazionali, messo in discussione da ondate culturali globalizzanti, sollecitato da energie interne non del tutto disciplinate, ma lo stato ha sempre saputo mantenere una presa salda sulla vita dei suoi cittadini. È anche stato abile, in alcuni momenti, a porsi come garante di equilibri tra tensioni differenti e/o

contrapposte (per esempio in quello che conosciamo come ciclo keynesiano, ossia con funzione di mediatore tra capitale e lavoro). Spesso per raggiungere i propri scopi non ha esitato ad aizzare lo spettro della paura, dell'incertezza, della vulnerabilità, che, come afferma Bauman, sono la «chiave dell'efficacia del potere»¹, garantendo protezione da forze sovranienti (reali o sapientemente inventate). Ebbe, negli ultimi trent'anni, soprattutto dopo il crollo del Muro di Berlino, questo modello è stato messo in discussione dalla potenza di alcune forze che hanno diffuso paure ben più grandi di quelle precedentemente vissute. In particolare il mercato sembra aver rotto il patto keynesiano, evidenziando la vulnerabilità di milioni di esseri umani lacerati dal dilemma se cadere nel pozzo della disoccupazione e dell'e-

¹ «Perché la presa delle potenze terrene regga, i loro oggetti devono essere *resi*, e *mantenuti*, vulnerabili e insicuri. [...] Le potenze terrene che si alimentano delle insicurezze intrinseche all'esistenza umana dedicano le loro fatiche a creare minacce da cui promettere poi di proteggere gli uomini. E quanto più riescono nella loro opera creativa, tanto maggiore e più intensa diviene la richiesta di protezione da parte degli altri. [...] La vulnerabilità e l'incertezza umana sono la prima *raison d'être* di ogni potere politico: e ogni potere politico deve provvedere a rinnovare regolarmente le sue credenziali» (Bauman, 2007, pp. 60ss).

esclusione, o farsi tagliare dal pendolo del biocapitalismo che sfrutta integralmente i corpi, i cervelli e le emozioni delle persone (Codeluppi, 2008).

Il mondo che cambia l'educazione

Ci sembra che alcuni processi abbiano agito in modo particolare nella direzione di una trasformazione potente della nostra società e quindi del suo modello educativo. Proviamo ad elencarne alcuni:

- **secolarizzazione**: la religione non è più il solo scenario di senso della società, non è più il suo unico collante: la società “gira” anche senza la religione;
- **differenziazione e pluralizzazione**: aumentano le appartenenze e si moltiplicano i riferimenti. Il mondo presenta più

volti, più codici, più lingue – compresenti in uno stesso territorio – per scelta o per costrizione. È il passaggio al pluriverso, che segnala come la pluralità sia ormai la fisiologia della modernità, non la sua patologia;

- **complessificazione**: la complessità dei contesti socio-economici aumenta, perché aumentano i fattori in gioco e le relazioni di interdipendenza reciproca. È la sottile dinamica di «distinzione, cooperazione e tensione delle parti in gioco in una totalità emergente, che tutte le parti, singolarmente e attraverso le loro relazioni contribuiscono a creare» (Callari Galli et al., 1998, p.15);
- **individualizzazione**: il sociale si individualizza, non nel senso più banale espresso dal termine individualismo, ma perché

la costruzione del senso da parte degli individui diventa costitutiva dei processi sociali. Come ha evidenziato Melucci l'esperienza individuale diventa il luogo privilegiato dell'azione sociale, sia come spazio del controllo e della manipolazione sia come potenziale di autonomia e di autorealizzazione. È attraverso l'azione individuale che si formano le dinamiche macrosociali e, reciprocamente, i grandi processi strutturali operano fin nelle fibre più riposte della vita individuale (Melucci, 2000);

- **variabilità e accelerazione**: il cambiamento è frequente e intenso, sempre più accelerato;

- **astrazione e dematerializzazione**: pur vivendo in un mondo saturo di oggetti, questi hanno perso (come il denaro) progressivamente il loro valore materiale e d'uso, accrescendo invece quello informazionale. Stessa sorte è toccata al lavoro che, pur sopravvivendo nella forma di lavoro manuale faticoso, è diventato sempre più attività cognitiva, gestione di flussi di informazione e conoscenza;

- **ecedenza simbolica**: le possibilità virtualmente disponibili all'azione degli individui sono più ampie delle loro capacità effettive di azione. Si accresce quindi il campo delle possibilità, ma l'orizzonte simbolico è più vasto delle nostre capacità di azione;

- **mediatizzazione**: viviamo in un mondo fortemente mediatizzato (Castells, 2004), integrato cioè dai media elettronici, eppure esploso e frammentato in un insieme infinito di piccoli mondi che tra loro spesso neppure si parlano. Una società che è quindi, nello stesso tempo, una e molteplice, abitata da “tribù” tra loro diversissime. Vale la pena far notare la comparsa oggi di una nuova tribù di esseri umani, ragazzi e ragazze con meno di 19 anni, nati digitali e non analogici, che Prensky (2001) indica con la dizione «*digital natives*».

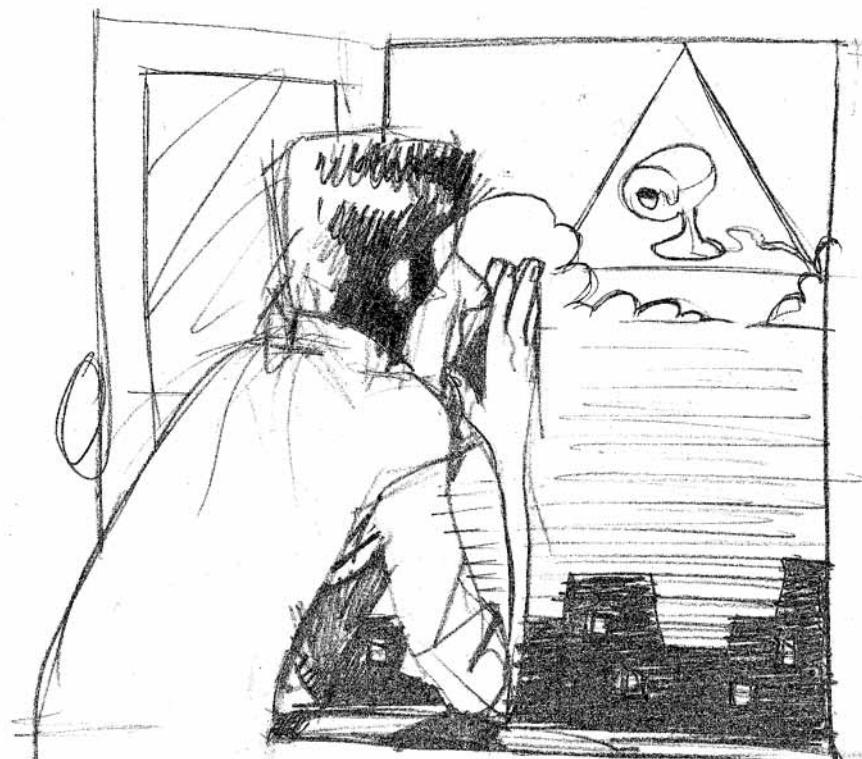
Chi è più vecchio di loro appartiene ad un'altra strana tribù: gli «*immigrants*», adulti che hanno visto nascere e decollare i nuovi media, ma sono costretti ad adattarvisi per poter tenere il passo dei *digital natives*. I nuovi media per loro sono certamente utili strumenti, ma raramente costituiscono un “ambiente”, un “mondo” di senso e di pratiche. Il problema è che gli *immigrants* sono gli adulti, i genitori, i formatori, i docenti, insomma coloro che dovrebbero educare-insegnare-formare e che spesso invece arrancano alla rincorsa di linguaggi comuni che rendano possibile l'interazione con i *digital natives*. Chi rischia di essere fuori dal mondo di domani?²

La sfida dell'educazione

L'educazione è oggi sfidata in modo nuovo dalla svolta epocale che il nostro villaggio globale sta vivendo. Il nuovo scenario glocale obbliga il mondo dell'educazione a prendere in considerazione almeno i seguenti punti:

- il proprio ruolo entro la società globale della conoscenza e delle reti;
- la propria *mission* rispetto alla necessità di formare cittadini con nuove competenze che li rendano soggetti attivi e critici delle società plurali, interculturali e tecnologicamente avanzate;
- il senso dell'interazione e della relazionalità educativa che oggi non è più caratterizzata dalla centralità dell'insegnamento, ma dalla centralità dell'apprendimento in una sorta di rivoluzione copernicana rispetto alla tradizione millenaria dei processi educativi trasmisivi;
- le modalità di interazione tra generazioni e la necessità di ritrovare e ridefinire

² Sul tema del *digital divide* si vedano i dati reperibili negli annuali Rapporti sullo sviluppo umano del Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Umano (www.undp.org).



re un «terreno comune su cui giocare»³ in un tempo in cui gli adulti, come abbiamo detto, sono definiti *immigrants* nei confronti di un mondo abitato da tribù di *digital natives*;

- le modalità di co-costruzione di una cultura plurale capace di guidare il responsabile impegno personale e comunitario per la costruzione di una famiglia-mondo senza ingiustizia, povertà, fame, guerra...

Un nuovo campo da gioco per l'educazione

Per affrontare queste sfide educative occorrono una rivoluzione del pensiero, del metodo e delle forme di relazione. Ma serve anche guardare con occhi nuovi al «campo di gioco». Se infatti il territorio diviene lo spazio di articolazione tra globale e locale, tra economia dei flussi ed economia dei luoghi, lo scenario entro il quale le differenze si incontrano e si scontrano, confliggono e si ibridano, il luogo della scomposizione, ma anche della possibile ricomposizione, allora gli attori del sistema educativo, ed in particolare la scuola, devono partire da qui, da questa nuova categoria interpretativa e spazio di azione. Oggi è quanto mai necessario mettere in relazione tutti gli attori educativi (istituzionali e non) che hanno un ruolo rilevante sul territorio, perché si confrontino sui temi della convivenza nonviolenta, della solidarietà intergenerazionale, della sobrietà materiale e della crescita culturale. Serve dunque un nuovo «patto» tra questi soggetti (scuola, altre agenzie formative, famiglie, associazioni...) nella costruzione della cittadinanza glo-cale.

Un orizzonte condiviso alle nostre spalle?

Il Comitato per il Progetto culturale del-

³ Sulla pluralità dei significati dei «campi da gioco» si veda l'ottimo studio di Zoleto (2010).

la Conferenza Episcopale Italiana ha pubblicato un interessante studio intitolato *La sfida educativa* (2009) che dedica molte pagine ad analizzare la crisi non tanto dei metodi e dei contenuti quanto invece dell'idea stessa di educazione, della visione antropologica ed essenziale del fatto educativo come tale, che ha il suo fondamento, scrivono gli autori del testo, «in una concezione della persona e dell'esperienza umana viste non come un ideale passato da contrapporre al presente, ma come una comprensione più profonda dell'umano» (*Ib.*, pp. 3s).

La radice della profondità della crisi viene identificata, sulla scorta delle parole di Benedetto XVI, nella «crisi di fiducia nella vita» (2008) che porta, secondo gli esperti del Comitato del progetto culturale, ad un *deficit* di speranza e di volontà di futuro, ad un deserto di insensatezza, ad una mancanza assoluta di direzione, al prevale del relativismo che comporta «insoddisfazione, vuoto esistenziale, sradicamento dei legami più sacri e degli affetti più degni, la fragilità delle persone, la precarietà delle relazioni e, infine, anche la sfiducia sino all'odio di sé» (CEI, 2009, p. 4).

Una descrizione che pare prediligere le tinte fosche e sembra quasi, ad una prima lettura, non lasciare spazi di speranza. Si giunge così a parlare di «eclissi dell'educazione» perché «l'idea stessa di educazione suppone un orizzonte condiviso di valori che oggi non esiste più» (*Ib.*, p. 51). L'affermazione, utilizzata all'interno del capitolo dedicato alla scuola, pare immediatamente condivisibile oltre che una sorta di traduzione del concetto di relativismo così come utilizzato da Benedetto XVI.⁴

⁴ Vd. ad esempio *Caritas in veritate* n. 61: «Per educare bisogna sapere chi è la persona umana, conoscerne la natura. L'affermarsi di una visione relativistica di tale natura pone seri problemi all'educazione, soprattutto all'educazione morale, pregiudicandone l'estensione a livello universale. Cedendo ad un simile relativismo, si diventa tutti più poveri, con conseguenze

In realtà la sfida educativa nella odierna società glo-cale e plurale sta proprio nel costruire un orizzonte condiviso di valori. Orizzonte comune come punto di arrivo del processo di co-costruzione, negoziazione, educazione e non necessariamente come punto di partenza.

In ambito scolastico, ad esempio, le vigenti Indicazioni nazionali per il I ciclo, scrivono: «In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola può affiancare al compito dell'«insegnare ad apprendere» anche quello dell'«insegnare a essere». L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme» (MPI, 2007).

negative anche sull'efficacia dell'aiuto alle popolazioni più bisognose, le quali non hanno solo necessità di mezzi economici o tecnici, ma anche di vie e di mezzi pedagogici che assecondino le persone nella loro piena realizzazione umana».

Del resto a conclusioni simili giunge anche il testo del documento del Comitato per il progetto culturale della CEI quando, parlando dell'importanza della diversità, scrive che «la pluralità culturale appare oggi non più come

un rischio, ma come una ricchezza attraverso cui valorizzare le differenti espressioni della unica umanità. La condizione è tuttavia che il concetto di cultura non divenga una sorta di equivalente di razza dai caratteri statici ed immutabili, una prigione in cui rinchiudere deterministicamente gli individui, bensì emerga, nella sua dinamicità e storicità, come attitudine alla trasformazione mediante l'incontro». Una dimensione, questa, «che attinge a un'idea di pluralismo come ricchezza e complementarietà» e che «fonda la necessità di nuovi riferimenti educativi per la scuola e l'ambiente sociale. L'educazione interculturale si presenta così come un compito formativo centrale,

LA SFIDA EDUCATIVA NELLA ODIERNA SOCIETÀ GLOCALE E PLURALE STA PROPRIO NEL COSTRUIRE UN ORIZZONTE CONDIVISO DI VALORI COME PUNTO DI ARRIVO DEL PROCESSO DI COSTRUZIONE, NEGOZIAZIONE, EDUCAZIONE

destinato a costruire la convivenza attraverso, più che nonostante, la diversità, senza rinunciare all'approfondimento dei valori della cultura ospite. [...] Se cultura è produzione di senso, l'interculturalità si pone come dialogo sui significati, in base a un approccio ermeneutico che vuole cercare di comprendere a fondo ciò che l'altro pensa e vive. [...] La sfida dell'interculturalità riguarda però non soltanto i contenuti, bensì anche le relazioni, la capacità di costruzione di convivenza, evitando sia la prospettiva assimilazionista, sia quella multiculturalista. Riconoscere che le realtà e le identità sono storiche e mutevoli non porta necessariamente al relativismo, né esclude una scelta di tipo universalistico, cioè considerare le diverse culture come manifestazione di un principio comune» (CEI, 2009, pp. 67ss).

Le due posizioni considerano possibile, necessario e utile un condiviso orizzonte di senso: nel primo caso, tuttavia, l'orizzonte



condiviso è pensato come punto di arrivo dell'interazione tra differenze mentre nel secondo caso come punto di partenza, principio comune già dato, ma continuamente da riscoprire (ad esempio l'unicità del genere umano). Il dibattito attorno a queste due diverse concezioni del mondo costituisce uno degli snodi cruciali della contemporaneità e non è certo qui il luogo in cui affrontarlo in modo esaustivo. Ci basta però acquisire un punto fondamentale: seppure percorrendo due strade diverse è possibile pensare all'educazione come processo di formazione di esseri umani capaci di costruire un mondo più umano per tutti. L'elemento comune alle due posizioni è infatti costituito dalla relazionalità, ovvero dalla consapevolezza che l'essere umano è tale solo perché in costante relazione con l'alterità e la differenza. Perché responsabile del volto dell'altro.

Educare = Sedurre. Ambienti di apprendimento e comunità di pratica: l'educazione pericolosa

«L'educazione è pericolosa, perché alimenta il senso della possibilità» ha scritto Jerome Bruner (2001, p. 55). Potremmo aggiungere che essa *deve* essere pericolosa, che questo è il suo compito fondamentale, perché abita i confini, perché continuamente è chiamata ad eroderli, superarli, oltrepassarli. Perché è chiamata a formare uomini e donne capaci di realizzare pienamente la propria umanità nel mondo plurale e globale del quale siamo insieme ospiti e costruttori.

L'affermazione può apparire retorica, ma in realtà essa non fa altro che ricondurre al suo senso originario l'educazione. Nella società italiana il fondamento dell'educazione come diritto/dovere è collocato all'art. 3. della Costituzione. Vale la pena rileggerlo.

«Art. 3 – Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla leg-

ge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'egualianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

Il comma *a*) afferma con forza la pari dignità di tutti i cittadini. Il comma *b*) prende atto, con realismo, che non viviamo in una società perfetta e che quindi la pari dignità di tutti i cittadini è un obiettivo da raggiungere più che una condizione già data una volta per tutte.

«È pertanto compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la sua effettiva partecipazione alla vita politica, sociale ed economica». Dentro l'affermazione «È compito della Repubblica» si colloca la genesi e la giustificazione dell'esistenza delle istituzioni preposte a garantire reale libertà ed egualianza a tutti i cittadini. Tra queste, certamente, la scuola. Ma anche tutte le istituzioni che a livello politico, economico, sociale, territoriale devono tradurre in azioni concrete e positive l'impegno per rimuovere gli ostacoli alla piena realizzazione di ogni persona umana.

Le plurime manifestazioni della mancata realizzazione della persona umana (povertà, ingiustizia, mancanza di diritti, illegalità, ecc.) si configurano così come la cartina tornasole del raggiungimento o meno dell'obiettivo della piena egualianza, libertà e partecipazione di tutti i cittadini alla vita democratica. Il fatto che l'obiettivo non sia stato raggiunto, ed anzi che sempre nuove povertà si affaccino sulla scena quotidiana con un progressivo aumento di quanti «non ce-



la fanno più» costituisce un evidente fallimento non solo della politica, ma anche della educazione e della scuola.

In questo caso l'educazione non solo non ha esperito il mondo del possibile, ma spesso si è ridotta a «non contestare troppo» il mondo esistente rinnegando la propria vocazione ed il proprio senso così ben delineati dall'art. 3 della Costituzione.

Qualcosa, dunque, non ha funzionato. È necessario, come sostiene la filosofa Spivack, apprendere a re-immaginare il pianeta. E per farlo occorre probabilmente imparare a mettere in campo quello che Gregory Bateson chiama «apprendimento tre» che disegna un cambiamento del processo di deutero-apprendimento. Su questo punto – scrive Rocco de Biasi (2007, pp. 72s) – Bateson non dà indicazioni precise dal punto di vista sperimentale, limitandosi a suggerire che il terzo livello di apprendimento può essere identificato in quelle esperienze in cui il carattere di un individuo viene profondamente riorganizzato (ad es.: esperienze

mistiche, conversioni religiose, mutamenti di paradigmi di riferimento...).⁵

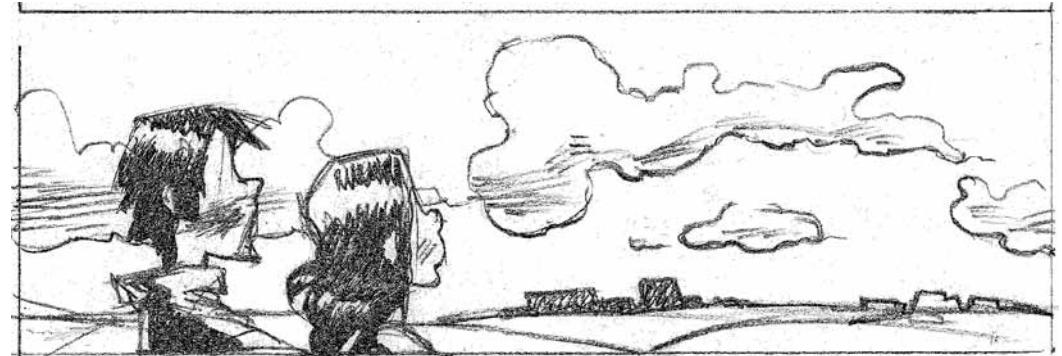
Re-immaginare il pianeta, la propria città, la propria comunità senza più poveri e povertà senza più ingiustizie ed ingiusti, senza più violenze, guerre e sopraffazioni chiede un apprendimento tre, una "conversione".

5 Significativo ad esempio che il testo di riferimento sia stato pubblicato postumo, a cura della figlia di Gregory Bateson, e porti un titolo davvero emblematico: *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro* (Bateson-Bateson, 1989).

Occorre imparare ad "imparare dal basso", dalla povertà e dai poveri stessi. Infatti mentre un insegnamento dall'alto punta a risvegliare le coscenze, «la pedagogia dal basso è un "ricucire" che punta ad attivare – e disfare-ritessere – dall'interno le risorse immaginative della precedente formazione culturale» (Zoletto, 2006, p. 63).

Occorre, dunque, ripensare il modello di apprendimento e la comunità di pratica entro cui esso avviene.

LABORATORIO



A PROPOSITO DI...

Crisi politica e bene della comunità

Mirella Arcamone

Impegnarsi, prioritariamente, per la tessitura della vita comunitaria, questo il compito dell'educatore in un contesto di crisi etica, economica e politica.

LUOGHI

Social Network

Matteo Scirè

Un fenomeno sociale più che un semplice ampliamento delle possibilità comunicative. Esso, in Italia, assume proporzioni molto rilevanti che svelano, in "chiaro-scuro", la voglia di relazione e di contatto umano della nostra società.

ZOOM

Scuola e responsabilità educativa della società

Roberto Tommasi

Uno sguardo e una riflessione sui compiti educativi della comunità sociale e, in particolare, della scuola, a partire dagli Orientamenti pastorali per il decennio 2010-2020 della Chiesa italiana.

PERSONE

Don Italo Calabro, prete del Sud

Rosa Iadevaia

Un sacerdote impegnato sul fronte del rinnovamento morale, spirituale e sociale del territorio in cui vive. Un esempio di testimonianza evangelica che unisce in modo armonico fede, esistenza personale e attenzione alla comunità locale.

Bibliografia

- AIME M.-COSSETTA A. (2010), *Il dono al tempo di internet*, Einaudi, Torino.
BATESON G.-BATESON M.C. (1989), *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, Adelphi, Milano.
BAUMAN Z. (2007), *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari.
BENEDETTO XVI (2008), *Lettera alla diocesi di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Città del Vaticano.
BRUNER J. (2001), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
CALLARI GALLI M.-CERUTI M.-PIEVANI T. (1998), *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma.
CEI - COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE (2009), *La sfida educativa*, Laterza, Bari.
CASTELLS M. (2002), *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano.
CASTELLS M. (2004), *L'età dell'informazione. Economia, società, cultura*, Egea - Università Bocconi, Milano (tre volumi: *La nascita della società in rete*, *Il potere delle identità*, *Volgere di millennio*).
CODELUCCI V. (2008), *Il biocapitalismo*, Bollati Boringhieri, Torino.
DE BIASI R. (2007), *Gregory Bateson. Antropologia, comunicazione, ecologia*, Raffaello Cortina, Milano.
MELUCCI A. (2000), *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Il Saggiatore, Milano.
MPI (2007), *Indicazioni per il curricolo*.
PRENSKY M. (2001), *Digital Natives. Digital Immigrants*, in «On the Horizon - MCB University Press», vol. 9, n. 5 (October).
SARTORI L. (2006), *Il divario digitale. Internet e le nuove diseguaglianze sociali*, Il Mulino, Bologna.
ZOLETO D. (2006), *Spivak. Imparare dal basso*, in «Aut aut», n. 329-332.
ZOLETO D. (2010), *Il gioco duro dell'interazione*, Raffaello Cortina, Milano.