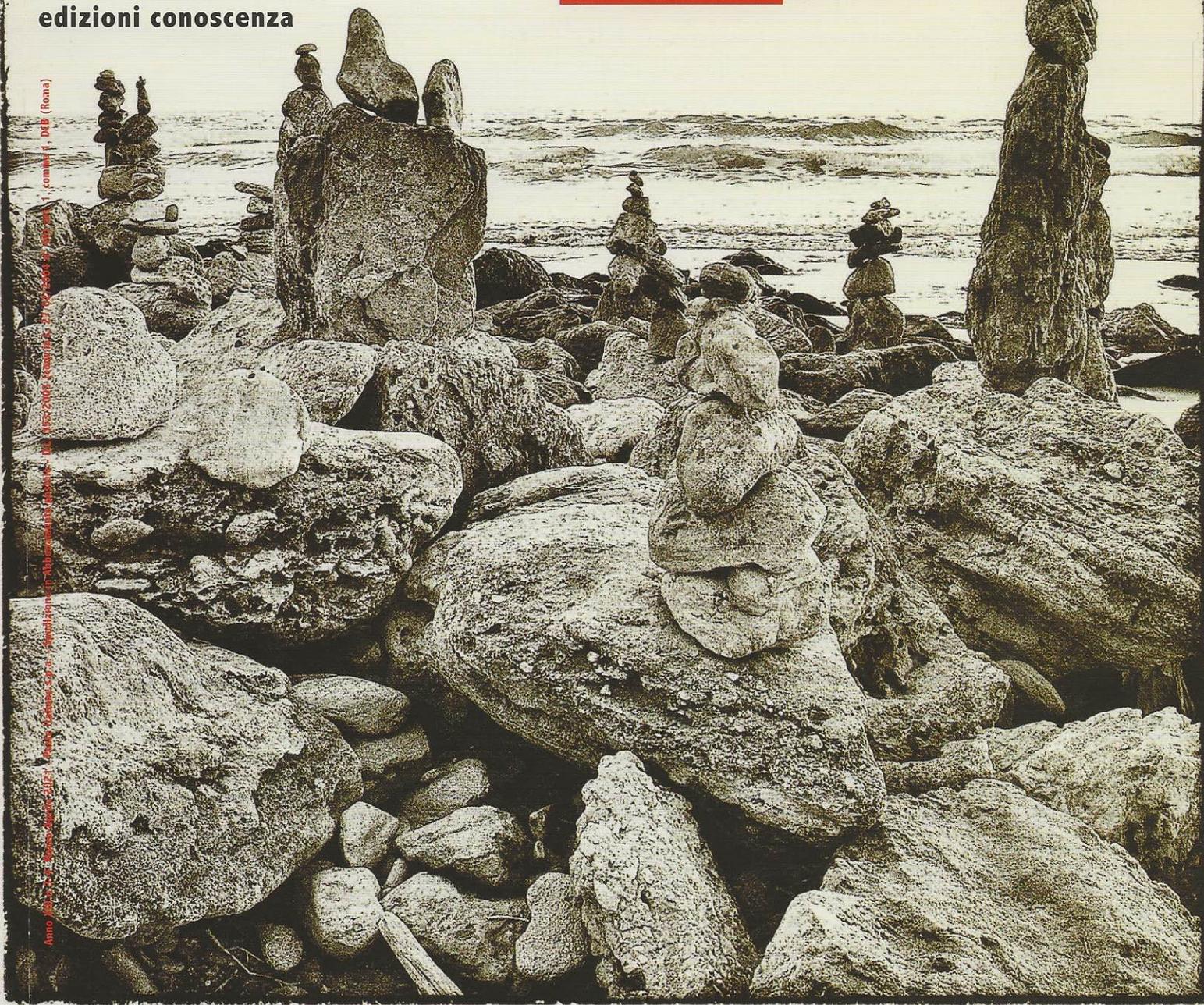


# Articolo 33

ANNO XIII n.3-4 Marzo-Aprile 2021

edizioni conoscenza



Anno XIII n.3-4 Marzo-Aprile 2021 - Edizioni Conoscenza - Via Cassanese, 10 - 00144 Roma - Tel. 06/493091 - Fax 06/493092 - Email: info@edizioni.conoscenza.it

L'EMERGENZA FEMMINICIDI E IL RUOLO DELL'EDUCAZIONE  
LA PROPRIETÀ INTELLETTUALE E IL BENE COMUNE  
RIFLESSIONI SUL RAPPORTO PEDAGOGIA TECNOLOGIE  
IL FUTURO DELL'ALTA FORMAZIONE E LA NASCITA DI NUOVI CENTRI DI RICERCA  
NAPOLEONE E IL COLOSSAL DI ABEL GANCE

# SPAZIO-TEMPO DELL'APPRENDIMENTO AUMENTATO

STEFANO MORIGGI

**La dimensione relazionale e il contatto con gli altri nelle nostre vite e in situazioni di apprendimento non sono sostituibili. Comprendere e gestire i limiti e le potenzialità delle tecnologie. I media non solo strumenti ma ambienti. Riflessione epistemologica sul rapporto pedagogia-tecnologie**

“Qui, Socrate, sdraiati vicino a me, perché, al tuo contatto, possa godere anch'io della sapiente scoperta che ti è balzata incontro nel vestibolo” (175 d). Forse con occhi diversi rileggiamo oggi il celebre passo del *Simposio* in cui Agatone associa la dimensione fisico-emotiva del toccarsi all'esperienza dell'apprendimento. Viviamo mesi in cui la distanza, il distacco fisico, ci sono (stati) imposti come norme di sicurezza per tutelarci dai rischi del contagio e, non foss'altro per contrasto rispetto alle consuetudini, abbiamo avuto modo di rivalutare appieno l'importanza della dimensione relazionale delle nostre vite, della stessa possibilità, appunto, di entrare (anche tangibilmente) in contatto con gli altri, seppur all'interno di quell'articolato complesso di regole implicite e di assodate convenzioni che, nel tempo, sono andate definendo l'"idioma del corpo" mirabilmente ricostruito e descritto da Erwing Goffman (Goffman, 1963).

Tale condizione, vissuta tanto in contesti privati quanto professionali, ci ha indotto a fare di necessità virtù, surrogando gli spazi e i tempi della presenza attraverso le connessioni consentite dalle tecnologie digitali. E così, refrattari o meno all'utilizzo di tali dispositivi, ciascuno ha cercato – non senza difficoltà – di garantire una continuità plausibile alle sue interazioni con il mondo esterno al perimetro della propria residenza.

In questo contributo si cercherà, focalizzando l'attenzione sui contesti deputati all'apprendimento (scuole e università), di abbozzare qualche riflessione operativa su alcune potenzialità (per lo più) inesprese del digitale, al di là dell'urgenza che l'ha reso indispensabile.

Provare a spingersi *oltre la distanza* rappresenterà il tentativo di svincolarsi dalla polarizzazione di un dibattito, ancora anacronisticamente acceso, che insiste nel contrapporre rigidamente l'immediata concretezza della presenza (fisica) alla presunta mediazione smaterializzante consentita e provocata dal digitale. Come se tali tecnologie fossero solo concepibili nei termini di più o meno efficaci *tele-dispositivi* di cui li-

berarsi una volta venuto meno il rischio del contagio.

A ben vedere, infatti, non poche delle criticità emerse dall'esperienza della DAD (didattica a distanza) e della DDI (didattica digitale integrata) derivano anche da un cortocircuito tra le cui cause non si può ignorare un'idea meramente strumentale della tecnologia. Si allude qui, in particolare, a una considerazione del digitale sostanzialmente riducibile all'infrastruttura in grado di garantire una connessione. E dunque alla convinzione di avere a che fare con un dispositivo per gestire il quale potrebbe rivelarsi sufficiente un aggiornamento delle competenze informatiche dei docenti ed eventualmente anche degli studenti.

Tale posizione, da molti implicitamente condivisa, riverbera altresì nella diffusa coazione a ripetere, anche in contesti digitalmente aumentati, il modello della lezione frontale "tradizionalmente" agito nell'aula fisica. Il che, a uno sguardo più attento sulla complessità dell'interazione essere umano-macchina, non può che apparire come la persistente convin-

## Riprogettare approcci e modalità di studio

zione/illusione di riuscire a integrare senza effetti collaterali di sorta la “nuova” tecnologia all’interno di un orizzonte di pratiche e di relazioni storicamente modellato attorno al dispositivo-libro e agli spazi e ai tempi da esso implicati.

Non sorprende che, specie in situazioni inedite e/o comunque di emergenza, tra le soluzioni possibili la più intuitiva e rassicurante risulti statisticamente quella più plausibile. Dalle intuizioni di Francesco Bacone (1620) alla più recente teorizzazione del *confirmation bias* è ormai noto come e quanto l’inatteso, il diverso, la *novitas* inducano più a rifugiarsi nelle proprie convinzioni che non a esporle al rischio di una potenziale revisione. Tuttavia, le difficoltà di questi mesi non possono esimere dal dovere di cogliere proprio nel tempo della crisi l’opportunità di riprogettare la scena degli apprendimenti mediante una strategia di integrazione che faccia davvero i conti con le logiche e le dinamiche tipiche del digitale – senza per questo abbandonarsi con immaturità e leggerezza alle mode e alle tendenze (tecnologie e/o pedagogiche) del momento. Né tanto meno a preferire incondizionatamente alle buone pratiche efficaci e consolidate un futuro seducente e incerto.

### L’approccio ecologico alle tecnologie

Quanto si intende qui sostenere è che la discontinuità introdotta in contesti di relazioni complesse e di apprendimenti formali e informali dall’adozione di una “nuova” tecnologia è – ed è sempre stata – una questione culturale. E come tale andrebbe affrontata.

Si allude nello specifico a un esercizio

che potrebbe avviarsi compiendo un passo indietro nella storia del rapporto tra pedagogia e tecnologie, al fine di imbastire una riflessione epistemologicamente fondata sul modo in cui, sempre e di nuovo, la nostra specie ha rimodellato il suo modo di agire e interagire nel mondo anche grazie agli strumenti di cui si è potuta avvalere. Il che, ancor più esplicitamente, significa recuperare la portata concettuale del nostro commercio con gli arnesi tecnologici e, simmetricamente, anche la potenziale ricaduta operativo-strumentale dei nostri stessi concetti.

Ecco allora che, in questo senso, potrebbe rivelarsi di una qualche utilità familiarizzare con un approccio ecologico alle tecnologie – e in particolare ai media (ovvero alle tecnologie della comunicazione). Il che, però, richiede di intendersi sul termine *ecologia*.

Ma procediamo per gradi: Milwaukee (Wisconsin), 28 novembre 1968. In occasione della cinquantottesima edizione del *National Council of Teachers of English*, il professor Neil Postman (1931-2003), che presiedeva il prestigioso evento, si produsse in una conferenza<sup>1</sup> che avrebbe inaugurato un approccio inedito ai cosiddetti *media studies* (quello ecologico appunto), oltre che una nuova disciplina accademica: la *media ecology* (Postman, 1970). In estrema sintesi, esortò gli astanti a considerare i media “in quanto ambienti” (Postman, 1970).

Lo studioso newyorkese non lasciò spazio a fraintendimenti di sorta, teorizzando esplicitamente la necessità di “comprendere le modalità attraverso cui gli esseri umani interagiscono con i media, e come da questa interazione emergano i tratti peculiari di una cultura” (Postman, 2000). Il che, dal suo punto di vista, presupponeva il dover fare i conti con il fatto che i media

“non sono dei meri strumenti per facilitare le cose, sono degli ambienti [...] all’interno dei quali noi scopriamo, modelliamo ed esprimiamo in modi particolari la nostra umanità” (Postman, 1979).

Non pare fuori luogo sottolineare in questa sede l’intimo e storico nesso tra tale approccio culturale alle tecnologie della comunicazione e gli studi sull’apprendimento. Come si è, infatti, opportunamente notato, Neil Postman “ha condotto il proprio percorso di ricerca appoggiandosi al vasto territorio della pedagogia e dello studio dei sistemi educativi”. O per meglio dire, è stato proprio “l’interesse nei confronti dei processi di formazione e apprendimento [che] lo ha portato a volgere lo sguardo alle dinamiche di sviluppo delle forme linguistiche e comunicative attraverso i media” (Granata, 2015).

Ma per inoltrarsi concretamente in una analisi ecologica delle interazioni in cui la nostra specie si è prodotta con i *media* vecchi e nuovi (dispositivi digitali inclusi), occorre anzitutto dotarsi di un *approccio sistemico* quale imprescindibile precondizione epistemologica. Il che, significa sforzarsi a concepire i media come un articolato ecosistema culturale al contempo unitario e in continua evoluzione. Tenendo ovviamente ben presente il fatto che di tale ecosistema *noi* (collettività e singoli individui) siamo parte integrante.

Paolo Granata lo ha detto meglio di altri: l’ambiente dei media rappresenta [...] una serie di elementi in relazione tra loro, laddove la singolarità di ciascuna forma mediale è ricondotta alla pluralità dei processi che in esso si verificano, alla rete di rapporti e dipendenze reciproche in virtù delle quali ogni singolo elemento del sistema interagisce con tutti gli altri” (Granata, 2015).

Ed è proprio all’interno di tale orizzonte

che va intercettata, analizzata e concettualizzata l'evoluzione delle pratiche umane, la rinegoziazione di segni, significati e simboli, con cui di epoca in epoca abbiamo rimodellato – e continuiamo a ripiasmare – anche radicalmente gli spazi e i tempi del nostro stesso modo di vivere e di abitare il mondo.

### **Aumentare l'esperienza di apprendimento**

Per fare ciò, occorre però oltrepassare – e trascendere – l'inadeguatezza del "classico schema casuale-deterministico adoperato tradizionalmente per dar conto dei processi e dei condizionamenti che insistono sullo sviluppo umano e sociale" (Granata, 2015).

In termini più espliciti, si tratta di archiviare uno schema di comprensione e spiegazione dei fenomeni che fa capo a un modello di causalità lineare, per adottare invece una prospettiva organica che fa piuttosto leva sulle categorie di *interdipendenza e reciprocità*. Assumere questa prospettiva teorico-pratica nel momento in cui si decide (o si accetta) di introdurre un "nuovo" *medium* in un dato ambiente (deputato all'apprendimento, ma non solo) richiede pertanto la meditata ricerca di un nuovo assetto sostenibile (del tutto e delle parti che lo compongono). E ciò dovrebbe rendere ancor più evidente come l'iterazione di una consolidata routine a cui si aggiunge ingenuamente la potenzialità di un "nuovo" *medium* inneschi uno "squilibrio ecologico" di cui non poche delle criticità emerse in molte esperienze di didattica a distanza (a cui più sopra si alludeva) sono degli esempi eloquenti.

Nondimeno, le preoccupazioni che un

"nuovo" *medium* possa progressivamente smantellare la "tradizione" – piuttosto che *ri-mediarla* in un ecosistema ripensato – pare piuttosto l'abbaglio prospettico di chi, avulso da qualsiasi approccio evolutivo e sistemico, si rende più o meno consapevolmente vessillifero di un'idea tanto ingenua quanto lineare di progresso della quale non possono essere imputabili nemmeno i più rigorosi e convinti positivisti ottocenteschi.

L'alternativa ecologica impone al contrario di valutare, prevedere e progettare, dall'interno di un flusso di interdipendenze e reciprocità tecno-culturali, un *habitat* possibile e compatibile con obiettivi condivisi. È in quest'ottica, dunque, che si potrebbe riconfigurare l'azione di chi intendesse avviare un percorso innovativo e al contempo responsabile anche all'interno dell'istituzione scolastica (e/o universitaria). Ma c'è dell'altro... A ben vedere, tale approccio ribadisce la necessità di *pensare con le tecnologie* (Moriggi 2014; Lisimberti, Moriggi, 2020). In che senso? Non si tratta, ovviamente, di delegare l'elaborazione concettuale o la riflessione sui temi in oggetto a macchine sempre più sofisticate e performanti; quanto piuttosto di recuperare le matrici culturali che hanno reso al contempo possibile e necessaria una tecnologia e la sua diffusione su scala planetaria – come, appunto, nel caso del digitale. Ed è questo tipo di strategia che si intende seguire nello sviluppo del presente contributo al fine di comprendere e valutare al meglio le potenziali ricadute (positive e/o negative) che potrebbe provocare l'adozione di dispositivi digitali all'interno di un ambiente culturalmente (e mediaticamente) connotato come l'aula scolastica tradizionale. Oltre che per progettare un inedito e sostenibile ecosistema degli apprendimenti.

Cosa ha dunque reso al contempo possibile e necessaria la comparsa e l'evoluzione delle reti informatiche? Come indicato più sopra, si tratterà di riappropriarci – assumendo a questo punto della riflessione un'ottica ecologica – il complesso intreccio di idee, obiettivi e contesti entro cui ha preso progressivamente forma e sostanza il mondo digitale. E lo si farà ricorrendo sostanzialmente a due testimonianze fondamentali per addentrarsi nelle logiche originarie di quel *network* con cui potremmo/vorremmo aumentare l'esperienza di apprendimento.

Nello stesso anno (1968) in cui Postman inaugurava la *media ecology*, Joseph Carl Robnett Licklider (detto "Lick") e Robert Taylor – due visionari ricercatori dell'ARPA (Advanced Research Projects Agency) scrivevano in un articolo fondamentale nella storia delle tecnologie informatiche: "In pochi anni gli esseri umani saranno in grado di comunicare in modo più efficace mediante una macchina che non faccia a faccia. Questa è una cosa piuttosto sorprendente da dire, ma è la nostra conclusione" (Licklider, Taylor, 1968). Un *incipit* a effetto, non vi è dubbio! Ma non coglierebbe nel segno chi si convincesse che i due studiosi intendessero focalizzare la loro attenzione soprattutto sul tema della distanza. E infatti, dopo aver dato conto di una "riunione tecnica" a cui loro stessi avevano preso parte; e dopo aver riferito come, in quello stesso incontro, il gruppo di lavoro avesse "realizzato con l'aiuto di un computer ciò che normalmente avrebbe potuto richiedere una settimana" (Licklider, Taylor, 1968), Lick e Bob proseguivano nell'articolo concentrandosi sul vero punto della questione.

"Un ingegnere informatico tende a considerare la comunicazione come un tra-

## Riprogettare approcci e modalità di studio

sferimento di informazioni da un punto all'altro in codici e segnali. Ma comunicare è qualcosa di più che inviare e ricevere. Forse due registratori comunicano quando trasmettono e si registrano l'un l'altro? Non realmente – non nel senso che intendiamo noi. Noi crediamo che dei comunicatori debbano fare qualcosa di non banale con le informazioni che inviano e ricevono” (Licklider, Taylor, 1968).

Il successo di quella “riunione tecnica” andava proprio cercato proprio in quell'idea di una comunicazione irriducibile a un “banale” scambio di dati, di informazioni e di opinioni. E per meglio chiarire la tipologia di interazioni tecnologicamente mediate sulla base delle quali intendevano tessere quella complessa rete di scambi, così proseguivano nel loro scritto: “Siamo convinti che stiamo entrando in un'era tecnologica in cui saremo in grado di interagire con la ricchezza delle informazioni dal vivo, e non solo nel modo passivo in cui ci siamo abituati a usare libri e biblioteche. Ma come partecipanti attivi di un processo in corso, portando un contributo mediante la nostra interazione, e non semplicemente ricevendone qualcosa dalla nostra connessione” (Licklider, Taylor, 1968).

**Comunicare in modo attivo**

Come si è già detto, correva l'anno 1968. E ciò che guidava la progettazione dei primi prototipi di reti informatiche era dunque lo sforzo di porre le condizioni tecniche che potessero favorire una comunicazione di livello qualitativamente superiore. E certamente più interattiva di quella che nel tempo si era andata consolidando relativamente alle modalità di consultazione di libri e biblioteche.

Il fatto poi che tali modalità di intera-

zione, grazie alla rete di computer, potessero essere messe in atto con successo anche tra soggetti tra loro a distanza rappresentava un valore aggiunto, una ulteriore ricaduta positiva rispetto alla possibilità di inaugurare una modalità di esserci – a prescindere dalla presenza fisica – più attiva e partecipata.

Non a caso, Licklider e Taylor, in quello stesso articolo, precisavano che la sopracitata “riunione tecnica” in cui i partecipanti fecero uso di computer si svolse all'interno di un'unica stanza: “it is sufficient to note here that we were all in the same room” (Licklider, Taylor, 1968).

Le finalità e le ambizioni che sostanziano le analisi e le previsioni dei due ricercatori, si rendono ancora più evidenti nelle parole di un altro protagonista della storia della cultura digitale: Sir Timothy John Berners-Lee. Ricostruendo in un'intervista il suo lavoro di informatico al CERN (Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire) di Ginevra, il co-inventore – insieme a Robert Cailliau – del World Wide Web descriveva in questi termini il ragionamento che, nel settembre del 1984, lo aveva accompagnato nella sua impresa: “Sono sempre stato interessato a studiare la maniera in cui si collabora tra persone. [...] Se si stava in un'aula, si scriveva su una lavagna. Io cercavo un sistema che permettesse a tutti di confrontarsi e tenere sotto controllo la memoria istituzionale del progetto” (Isaacson, 2014).

A questo punto, riflettere sul nesso (epistemologico) che vincola l'auspicio di una “partecipazione attiva” a un processo in corso (Licklider-Taylor) e la ricerca di un “sistema” in grado di agevolare il confronto all'interno di un progetto di cui si vuole tracciare la “memoria istituzionale” (Berners-Lee), potrebbe costituire un ulteriore passo in avanti per

comprendere come, attraverso lo sviluppo delle reti, la comunità scientifica abbia *sempre e di nuovo* cercato di “aumentare” tecnologicamente il potenziale cooperativo di una un'impresa collettiva – a prescindere dalla distanza o dalla presenza dei singoli ricercatori.

Tornare quindi a riscoprire il ruolo maieutico del confronto dialettico consentito da un progetto comune e collaborativo come quello della ricerca, potrebbe pertanto rivelarsi un utile ri-orientamento gestaltico (ovvero un cambio di paradigma) certamente non sufficiente, ma quantomeno necessario proprio al fine di per comprendere e gestire limiti e potenzialità del digitale sulla scena dell'apprendimento.

Più ci si addentra nella storia culturale del digitale, inteso come ambiente, più si intuisce come fin dalle sue origini non fosse mai stato concepito come alternativo alla presenza (fisica), o comunque come strumento anzitutto funzionale a gestire la distanza. Né le condizioni estreme in cui docenti e studenti sono stati costretti a lavorare – a distanza, appunto – possono essere associate, se non in quella eccezionale contingenza, all'approccio metodologico che meglio potrebbe interpretare la cultura partecipativa, cooperativa e dialettica (tipica della comunità scientifica) all'interno della quale le tecnologie digitali si sono rese, come si diceva più sopra, al contempo possibili e necessarie.

È dunque sulla base di queste considerazioni che pare auspicabile – proprio per smarcarsi dalla rigida ed equivoca contrapposizione tra didattica “in presenza” o “a distanza” – che (ci) si propone di provare a immaginare e a disegnare (Floridi, 2019) lo *spazio-tempo* di un ecosistema degli apprendimenti digitalmente aumentato.

Nel caso specifico è opportuno precisare che la grafia “spazio-tempo” non è casuale. E non allude tanto al merito della fisica einsteiniana entro cui ha preso forma. Quanto piuttosto all'intuizione che portò Michail Bachtin (1895-1975), a coniare – mutuandolo proprio dal padre della relatività – il concetto di *cronotopo* (tempo-spazio) per studiare “il processo attraverso il quale la letteratura si è impadronita del tempo e dello spazio storici reali dell'uomo storico reale” (Bachtin, 1975).

Obiettivo del critico russo era quello di concentrarsi in particolare sull’“interconnessione sostanziale dei rapporti temporali e spaziali dei quali la letteratura si è impadronita artisticamente” (Bachtin, 1975), cogliendo con la sensibilità (estetica) di un fisico teorico l’inscindibilità delle due dimensioni.

E dunque così come, per Bachtin, la categoria di tempo-spazio “riguarda la forma e il contenuto” (Bachtin, 1975) del testo letterario, parrebbe sensata e praticabile la via che conduce alla definizione di un cronotopo digitale della didattica quale espediente metodologico per progettare un ecosistema multidimensionale e sostenibile degli apprendimenti. Ovvero, un orizzonte di pratiche, di esperienze e di interazioni del tutto irriducibile al perimetro fisico-concettuale tipico dello spazio-tempo della mera presenza fisica, così come a quello proprio della sola connessione a distanza.

Più che di una opzione didattica in senso stretto si tratta di un *framework* epistemologico e operativo entro cui imparare ad orientarsi per definire logiche di progettazione e ipotesi di lavoro calibrate artigianalmente sui contesti e sui soggetti di volta in volta coinvolti.

E si potrebbe così iniziare col chiedersi quali attività didattiche esigono as-

solutamente la presenza fisica e quali no; quali altre, invece, (sincrone o asincrone, individuali o cooperative) si rivelano comunque efficaci a un diverso grado di prossimità rispetto al docente o ai compagni e, infine, quali impongono la distanza quale *conditio sine qua non* della loro fattibilità.

Non è questa la sede per compilare un catalogo di possibilità che rispondano ai questi posti, essendo stato dichiarato fin dall’inizio quale obiettivo del presente contributo quello argomentare la necessità e l’urgenza di procedere oltre la distanza. Ed è proprio alla luce di tal consapevolezza, che si propone quale eloquente e significativa conclusione, la replica, non priva di ironia, di Socrate all’invito del celebre poeta tragico da cui avevamo preso le mosse.

“Sarebbe bello, Agatone, se la sapienza fosse una cosa tale da scorrere dal più pieno al più vuoto, al solo toccarci reciproco, come l’acqua nelle coppe, che scorre attraverso un filo di lana dalla più colma alla più vuota” (175 e). ■

L'autore è Docente di Tecnologie della formazione (Università degli Studi di Milano Bicocca).

NOTA

La relazione di Postman dal titolo *Growing Up. Relevant* sarebbe stata poi pubblicata nel 1970 con il titolo *The Reformed English Curriculum*. In *High School 1980. The Shape of Future in American Secondary Education*. Eds A.C. Eurich. New York: Pitman: pp. 160-168.

BIBLIOGRAFIA

Bachtin, M. (1975). *Voprosy literatury i estetiki*. Moskva: Izdatel'stvo “Chudozestvennaja literatura”. Tr. it. *Estetica e romanzo*. Torino: Einaudi, 2001.

Floridi, L. (2019). *The Logic of Information. A Theory of Philosophy as Conceptual Design*, Oxford: Oxford University Press, Oxford. Tr. it. *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*. Milano: Raffaello Cortina, 2020.

Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places. Notes of the Social Organization of Gatherings*. New York: The Free Press. Tr. it. *Il comportamento in pubblico. L'interazione sociale nei luoghi di riunione*. Torino: Einaudi, 2019.

Granata, P. (2015). *Ecologia dei media. Protagonisti, scuole, concetti chiave*. Milano: Franco Angeli.

Isaacson, W. (2014). *The Innovators. How a Group of Hackers, Geniuses and Geeks Created the Digital Revolution*. New York: Simon & Schuster. Tr. it. *Gli innovatori. Storia di chi ha preceduto e accompagnato Steve Jobs nella rivoluzione digitale*. Milano: Mondadori, 2014.

Licklider, J.C.R., Taylor, R. (1968). “The Computer as a Communication Device”. Originariamente in *Science and Technology*. Ora disponibile al link: [http://www.web3.lu/wp-content/uploads/2011/12/computer\\_as\\_a\\_communication\\_device\\_1968.pdf](http://www.web3.lu/wp-content/uploads/2011/12/computer_as_a_communication_device_1968.pdf) (ultima consultazione: 29 marzo 2021).

Lisimberti, P., Moriggi, S. (2020). *Didattica nova. Lo “spazio-tempo” dell'apprendimento digitalmente aumentato*. Parma: Gruppo Spaggiari.

Moriggi, S. (2014). *Connessi. Beati coloro che sapranno pensare con le macchine*. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.

Platone, *Simposio*. In *Dialoghi filosofici di Platone*. Vol. II, a cura di G. Cambiano. Torino: Utet 1981.

Postman, N. (2000) “The Humanism of Media Ecology”. In *Proceedings of Media Ecology Association*. Vol. I. New York, pp. 10-16.

Postman, N. (1979). *Teaching as a Conservative Activity*. New York: Delacorte Press. Tr. it. *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*. Roma: Armando, 1981.

Postman, N. (1970). “The Reformed English Curriculum”. In *High School 1980. The Shape of Future in American Secondary Education*. Eds A.C. Eurich. New York: Pitman, pp. 160-168.