

a cura di
Nicola Paparella

Tempo imperfetto

Presentazione di Pierpaolo Limone



PROGEDIT

© 2018 Progedit
Prima edizione settembre 2018

Progedit – Progetti editoriali srl
Via R. De Cesare, 15 – 70122 Bari
Tel. 0805230627
Fax 0805237648
www.progedit.com
e-mail: info@progedit.com
www.facebook.com/ProgeditEditore

Pubblicazione realizzata nell'ambito del P.A.R.
del Dipartimento di Studi Umanistici
dell'Università di Foggia.

a cura di Nicola Paparella

Tempo imperfetto

Presentazione di Pierpaolo Limone

Saggi di:

Andrea Bobbio, Ezio Del Gottardo,
Anna Dipace, Teresa Grange,
Isabella Loiodice, F. Feldia Loperfido,
Gianni Nuti, Nicola Paparella,
Salvatore Patera, Angela Perucca,
Carmela Pierri, Alessia Scarinci,
Andrea Tarantino

ISBN 978-88-6194-398-8

Proprietà letteraria
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari

Finito di stampare nel settembre 2018
presso Creative Artworks Group srl
Reggio Calabria – IT
per conto della
Progedit – Progetti editoriali srl



La collana di “Studi e Ricerche
sull’Educazione Mediale” è referata.
Ciascun manoscritto è sottoposto
a un attento processo
di peer review internazionale.
Il manoscritto, reso anonimo,
viene inviato al comitato scientifico
che seleziona i nomi dei due revisori esterni
tra docenti di chiara fama
dello specifico settore disciplinare.
Per ulteriori informazioni
sulla procedura di referaggio
per sottoporre un manoscritto
si può consultare il sito:
www.design.unifg.it

Ai sensi della legge sul diritto d'autore
e del codice civile, è vietata la riproduzione
di questo libro o di parte di esso,
realizzata con qualsiasi mezzo (elettronico,
meccanico, fotocopie, microfilm,
registrazioni o altro),
anche ad uso interno o didattico.
Le fotocopie per uso personale del lettore
possono essere effettuate nei limiti del 15%
di ciascun volume dietro pagamento
alla STAE del compenso previsto
dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge
22 aprile 1941 n. 633.

INDICE

Presentazione Per un efficace discernimento educativo ed euristico <i>di Pierpaolo Limone</i>	IX
Introduzione <i>di Nicola Paparella</i>	XI
PROSPETTIVE	
Complici della singolarità <i>di Nicola Paparella</i>	3
1. Modernità e singolarità, p. 3 – 2. Singolarità e creaturalità, p. 6 – 3. Verso una riappropriazione della responsabilità, p. 11 – 4. <i>In dubio contra projectum</i> , p. 16 – 5. Quale complicità, p. 19	
Per una “diversità” che si fa valore. Verso una pedagogia meridiana <i>di Isabella Loiodice</i>	24
1. La pedagogia per un tempo in “metamorfosi”, p. 24 – 2. Una pedagogia meridiana, p. 26 – 3. Giovani in crisi di futuro, p. 28 – 4. Recuperare la dimensione prefigurativa dell’umano, p. 30	
Al sorgere del terzo millennio: tra incertezze, paure e nuovi motivi di sicurezza <i>di Carmela Pierri</i>	35
1. L’incertezza nel nostro tempo, p. 35 – 2. Non sempre ci è amica la tecnologia, p. 37 – 3. La paura dei conflitti e dello straniero, p. 39 – 4. L’instabilità dell’economia globale, p. 43 – 5. La società gassosa e della connessione, p. 45 – 6. Quali criteri per ridare concretezza e guadagnare spessore?, p. 53	

PERCORSI

Antinomie e nuova paideia

di *Angela Perucca*

1. Dal confronto al pensiero duale, p. 61 – 2. Antinomie pedagogiche, p. 63 – 3. Stereotipi culturali e antinomie, p. 68 – 4. Antinomie nella vita personale, p. 71 – 5. Antinomie nell'agire educativo, p. 75 – 6. Uscire dalle antinomie e andare oltre, p. 78

Valorizzare le differenze nella prospettiva dell'agire interculturale

di *Salvatore Paterna*

1. Embricazione: da costruito a struttura, p. 82 – 2. Oltre la tolleranza: l'agire interculturale, p. 92 – 3. Agire interculturale per esplorare e valorizzare le differenze degli studenti, p. 99 – 4. "Me-Alter-plus": metodologie plurali per la valutazione in entrata, p. 107

Le regole nel processo creativo

di *Gianni Nuti*

1. Punti di vista, p. 116 – 2. Fascino e incertezze nel fare creativo, p. 117 – 3. Creatività per affrontare i confini della condizione umana, p. 119 – 4. L'osservazione del corpo pensante, p. 121 – 5. Le regole del tempo, p. 124 – 6. Creare bellezza per sottrazione, p. 125 – 7. Sono infinite le possibilità di rigenerare un'opera creativa?, p. 126 – 8. Il potere del pensiero creativo nell'educazione e della didattica contemporanea, p. 127 – 9. Per restare vivi sino in fondo, p. 128

Quando la qualità diventa ritualità

di *Teresa Grange*

1. Domanda di educazione, esigenza di qualità, p. 132 – 2. Ritualità di qualità e qualità dei rituali, p. 134 – 3. Per una ritualità al servizio della qualità, p. 143

LUOGHI E CONTESTI

L'infanzia tra Kronos e Kairos

di *Andrea Bobbio*

1. Infanzia: tra mito ed emarginazione, p. 147 – 2. Un tempo per apprendere, p. 152 – 3. Ludus, Kronos, Puer, p. 156 – 4. Dal mito al progetto, p. 159

Didattica e abilità non cognitive

di *Andrea Tarantino*

1. Cambiamento e accelerazione nella crescita, p. 164 – 2. Società, didattica e apprendimento, p. 166 – 3. Costruire o demolire? L'opzione didattica, p. 171 – 4. Per una didattica proattiva, p. 174 – 5. Con l'entusiasmo di andare sempre oltre, p. 178

Partecipazione: nozione da ridefinire, esperienza da rifondare

di *Ezio Del Gottardo*

1. La sindrome della Torre di Babele, p. 181 – 2. Dalla semplificazione all'indistinto, p. 183 – 3. Le nuove forme del potere, p. 184 – 4. Uomo e tecnica, p. 186 – 5. La logica della semplificazione: le tre N, p. 187 – 6. Senso e criticità semantiche nella nozione di partecipazione, p. 189 – 7. La scala della partecipazione, p. 193

Contestualizzazione e decontestualizzazione dell'apprendimento. Tra intermedia, narrazioni e cronotopi del sé

di *F. Feldia Loperfido, Alessia Scarinci, Anna Dipace*

1. Scenari educativi innovativi, p. 198 – 2. Il cronotopo educativo come luogo di distribuzione di conoscenza e di presenze ubique, p. 202 – 3. Spazio-tempo come ontologia di formazione dei posizionamenti di sé, p. 204 – 4. Potere o relazione? Asimmetrie verso la costruzione democratica del sé, p. 207 – 5. Supportare processi costruttivi di sviluppo e di apprendimento, p. 210

61

82

116

132

147

164

181

198

CONTESTUALIZZAZIONE E DECONTESTUALIZZAZIONE DELL'APPRENDIMENTO TRA INTERMEDIA, NARRAZIONI E CRONOTOPI DEL SÉ

di F. Feldia Loperfido (Orcid: 0000-0003-2392-0021),
Alessia Scarinci (Orcid: 0000-0002-3174-7137),
Anna Dipace* (Orcid: 0000-0001-9826-073X)

SOMMARIO: 1. Scenari educativi innovativi; 2. Il cronotopo educativo come luogo di distribuzione di conoscenza e di presenze ubiquè; 3. Spazio-tempo come ontologia di formazione dei posizionamenti di sé; 4. Potere o relazione? Asimmetrie verso la costruzione democratica del sé; 5. Supportare processi costruttivi di sviluppo e di apprendimento.

1. Scenari educativi innovativi

La questione ontologica, che si chiede peculiarmente chi sia l'uomo, appare modificarsi con il mutamento sociale odierno, intrecciandosi, di conseguenza, con aspetti epistemologici e metodologici che interrogano fortemente il sapere pedagogico. L'introduzione di nuove norme (si pensi, ad esempio, a *La buona scuola* <https://labuonascuola.gov.it/>) e di pratiche quali la formazione in servizio, la didattica per competenze, ecc., sollecitano l'utilizzo di metodi didattici che richiamano specifiche ontologie relative al ruolo dell'insegnante come dello studente e che vanno nella direzione della costruzione collaborativa di conoscenza¹, dell'apprendimento esplorativo² e della formazione basata su problemi³.

In questo panorama, caratterizzato anche da un potente mutamento socio-politico nel settore scolastico-educativo, si sta affermando un costante sviluppo degli strumenti e degli ambienti digitali a supporto dell'apprendimento. A tal proposito, in maniera più generale, sta avvenendo

¹ Le autrici hanno condiviso l'ideazione, la progettazione e lo sviluppo del saggio. Nella stesura del testo, il paragrafo 1 è stato curato da Anna Dipace, i paragrafi 2 e 3 da Alessia Scarinci e i paragrafi 4 e 5 da Fedela Feldia Loperfido.

² M. Scardamalia, C. Bereiter, *Knowledge Building*, The Cambridge University Press, Cambridge 2006.

³ R.G. McGrath, *Exploratory Learning, Innovative Capacity, and Managerial Oversight*, in "Academy of Management Journal", 44(1), 2001, pp. 118-131.

⁴ D.A. Kilroy, *Problem Based Learning*, in "Emergency Medicine Journal", 21(4), 2004, pp. 411-413.

un cambiamento trasversale che permea la quotidianità della persona anche al di là del campo educativo. Seguendo il pensiero di alcuni autori⁴, si può affermare che è in atto una sorta di rivoluzione sociale data dall'affermazione di un nuovo medium portante (in questo caso le nuove tecnologie), che funziona da catalizzatore di altri media. In altre parole, il cosiddetto leading medium determina la struttura di altri media in tutti i sistemi di comunicazione all'interno di una società e in un dato tempo. Come a dire che il medium-guida stimola l'emergere di nuovi sistemi di comunicazione, catalizza le pratiche che le persone realizzano e veicola la produzione dei significati che esse producono intorno alla realtà supportando un vero e proprio processo rivoluzionario. Si pensi, ad esempio, a quanto le nostre azioni quotidiane di comunicazione siano cambiate assecondando lo sviluppo della rete e delle nuove tecnologie, a quanto, a partire dallo sviluppo di internet, si siano strutturati sistemi comunicativi che fanno leva sui social, sull'interazione immediata via chat, sulla diffusione e condivisione di notizie. Tale lettura della realtà può essere in parte integrata e meglio compresa con la prospettiva vygotskijana⁵, per cui la struttura psichica della persona si caratterizza di attività rappresentate da una combinazione triangolare di soggetto, strumento e oggetto. L'attività, infatti, è orientata verso l'oggetto, verso un aspetto (materiale come immateriale) da manipolare attraverso la mediazione degli strumenti. In questo sistema di sviluppo in cui la mediazione riveste un ruolo cruciale, qual è, dunque, il ruolo degli strumenti nei processi educativi? Qual è il ruolo che essi hanno nella strutturazione psichica dell'essere umano? Poste le questioni in tali termini, il rischio è quello di far passare l'immagine di un individuo passivo rispetto al potere che uno strumento può avere nella definizione del suo apparato psichico. Se si pensa alle nuove avanguardie tecnologiche, in particolare relative al settore educativo, si può comprendere come queste si stiano sviluppando sempre più nell'ottica dell'intermedialità e della multiliteracy. Ciò, da un lato, è caratterizzato dalla creazione di nuove forme di racconto attraverso strumenti medialità differenti e distribuiti nello spazio e nel tempo (transmedia). Al tempo

⁴ M. Giesecke, *Auf der Suche nachposttypographischen Bildungsidealen*, in "Zeitschrift für Pädagogik", 1, 2005, pp. 14-29.

⁵ G. Rückriem, *Sull'invisibilità dei media*, in "Italian Journal of Educational Technology", 23(1), 2005, pp. 4-10.

⁶ L.S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (eds.), Harvard University Press, Cambridge 1978.

stesso, implica l'affiancamento di una pluralità di linguaggi e culture, nel tentativo sociale ed educativo di integrare fra di loro le informazioni e gli strumenti cui si ha accesso massiccio attraverso il digitale⁶. Per comprendere tali complessi mutamenti, dal nostro punto di vista, è necessario richiamare l'attenzione che l'approccio storico-culturale⁷ pone sulla dimensione processuale, dei valori, delle norme che definiscono una data cultura in un dato tempo. In altre parole, utilizzando un esempio probabilmente semplicistico, su un piano di strutturazione mentale, un conto è nascere all'epoca dell'età della pietra, in cui per accendere il fuoco l'alternativa era quella di sfregare due pietre tra di loro, e un conto è nascere in un tempo storico in cui, con l'ultima app installata sul cellulare, è possibile accendere i fornelli real time a distanza di chilometri da casa. D'altro canto, rimanendo nello stesso approccio teorico, richiamiamo il concetto di zone di sviluppo prossimali, intese come lo scarto esistente tra la capacità del soggetto di gestire in autonomia una situazione problematica e la sua capacità di farlo soltanto attraverso l'aiuto di un adulto o di un pari più esperto. Introduciamo questo concetto poiché il soggetto strutturerebbe il proprio apparato di funzioni cognitive superiori attraverso la combinazione tra ciò che gli artefatti di un certo tempo storico sono capaci di mediare⁸ e l'attualizzazione di quelle zone di sviluppo prossimali personali che caratterizzano l'unicità della persona. Se è vero, dunque, che gli aggiornamenti tecnologici contribuiscono alla costruzione di un preciso contesto storico-culturale e, al tempo stesso, ne sono figli, è anche vero che il senso di ciò che quegli strumenti sono viene attribuito in processi di sense-making che sono specifici della persona e dell'attività che realizza⁹. Rückriem, infatti, sottolinea che lo strumento in sé rappresenta un oggetto materiale, un elemento tecnico privo dell'investimento che i diversi processi di comunicazione fanno su di esso e del sistema semantico che intorno a esso stesso viene costruito.

⁶ P. Limone, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Carocci, Roma 2012.

⁷ M. Cole, *Culture and Psychology. A Once and Future Discipline*, Harvard University Press, Cambridge 1996. L.S. Vygotsky, *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol. 4. The History of the Development of Higher Mental Functions*, M. Hall (trans.), R. W. Reiber (ed.), Plenum Press, New York 1997.

⁸ M.W. Wartofsky, *Models: Representation and Scientific Understanding*, Reidel, Dordrecht, 1973.

⁹ G. Klein, B. Moon, R.R. Hoffman, *Making Sense of Sensemaking 1: Alternative Perspectives*, in "IEEE Intelligent Systems", 21(4), 1996, pp. 70-73.

È necessario, invece, tenere a mente tali ulteriori dimensioni che sono, al tempo stesso, culturalmente mediate e personalmente definite, sottolineando, dunque, quanto il processo di sviluppo individuale non sia passivamente soggetto all'egemonia dello strumento, ma metta in gioco una parte attiva della persona che può avvalersi della mediazione degli strumenti per manipolare oggetti (nel senso sopra spiegato), realizzare attività, costruire significati. Tale precisazione recupera, in primis, il ruolo dell'insegnante, che resta il regista delle esperienze di apprendimento. Infatti: "Al di là delle differenze che distinguono le diverse caratterizzazioni, i vari autori sottolineano come non esista nessun automatismo tra l'uso di questi strumenti e il miglioramento dell'apprendimento: il modello pedagogico e la regia didattica rimangono sempre aspetti cruciali per la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento"¹⁰, per cui il ruolo della scuola risulta complesso e delicato, poiché di alfabetizzazione ed esercizio di competenze digitali¹¹. Inoltre, fa emergere una serie di questioni relative agli aspetti costituenti dell'essere umano, che si definiscono anche grazie ai processi di apprendimento e che, probabilmente, richiedono nuove riflessioni in questo tempo storico così complesso. Come si ridefinisce, ad esempio, la dimensione spazio-temporale del discente all'epoca delle tecnologie 4.0? Quali sono gli aspetti identitari in stretta relazione con la dimensione spazio-temporale e con quella precisa esperienza che comporta il fatto di essere studenti? Come gli aspetti identitari sono comprensibili attraverso una lente relazionale e dialogica che ne faccia attraversare la complessità? Spazio-tempo, identità, dimensione dialogica. Riteniamo che tali aspetti viaggino in maniera reciprocamente e imprescindibilmente intrecciata e che, seppur trattandoli di seguito, scorporandoli in maniera forzata per ragioni esplicative, vadano considerati come una complessa unità in cui si influenzano reciprocamente. Nei prossimi paragrafi, dunque, si descriveranno tali dimensioni e si affronteranno le loro reciproche connessioni, sottolineando come esse possano modificarsi attraverso il digitale. Inoltre, l'intero contributo sarà guidato da una domanda che resterà nel retroscena dello scritto e che sarà ripresa in fase conclusiva per poter chiudere il cerchio di questo saggio: quale senso profondo evoca il concetto di intermedialità nello scenario educativo odierno?

¹⁰ M. Ranieri, S. Manca, *I social network nell'educazione: basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Erickson, Trento 1993.

¹¹ P. Limone, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale* cit., pp. 1-176.

2. Il cronotopo educativo come luogo di distribuzione di conoscenza e di presenze ubiquue

Per comprendere il complesso assetto psichico di una persona, è importante osservare il modo in cui questa percepisce le coordinate spazio-temporali della propria esistenza¹². E se la molteplicità di linguaggi può essere definita con il termine eteroglossia, giova tener presente che questo fenomeno¹³ è ontologicamente intrecciato con quello della polifonia, ovvero di presenza di più voci che rappresentano altrettante coscienze, altrettanti personaggi che, nello scenario delle interazioni, si avvalgono di più linguaggi. Ogni voce consente a chi parla di portare se stesso fuori e di dirigersi verso l'altro¹⁴, verso l'interlocutore fisico o simbolico. Tale lettura è quanto mai attuale ai tempi del 4.0, poiché i linguaggi sono, appunto, molteplici e le voci che attraverso essi possono emergere potenzialmente infinite. Inoltre, la sua attualità è data dall'inscindibile legame che eteroglossia e polifonia hanno con la dimensione spazio-temporale, definita come cronotopo¹⁵. Il cronotopo implica l'inseparabile relazione tra spazio e tempo, ed è presente in ogni narrazione su tre livelli: 1. Come mezzo attraverso cui in un testo viene tratteggiata la narrazione; 2. Come relazione tra scene, immagini; 3. Come strumento per descrivere gli aspetti formali del testo stesso (ad esempio, la trama, il narratore, i personaggi, ecc.). Ogni testo è composto da almeno un cronotopo, ma, come afferma M. Holquist¹⁶, un cronotopo può definire lo spazio-tempo in cui una narrazione ha luogo e aspetti trans-storici presenti in più narrazioni. Posto che come esseri umani capaci di sense-making siamo le storie che narriamo¹⁷, allora possiamo anche accogliere l'idea che la rappresentazione di una persona è sempre intrinsecamente cronotopica¹⁸. Pertanto, la struttura del sé è organizzata intorno a categorie di spazio-

¹² G. Stanghellini, M. Rossi Monti, *Psicologia del patologico. Una prospettiva fenomenologico-dinamica*, Raffaello Cortina, Milano 2009.

¹³ M.M. Bakhtin, *Rabelais and His World*, H. Iswolsky (trans.), Indiana University Press, Bloomington 1984.

¹⁴ M.C. Bertau, *On the Notion of Voice: an Exploration from a Psycholinguistic Perspective with Developmental Implications*, in "International Journal for Dialogical Science", 2(1), 2007, pp. 133-161.

¹⁵ M.M. Bakhtin, *Problems of Dostoevsky's poetics*, C. Emerson (trans. and ed.), University of Minnesota Press, Minneapolis 1984.

¹⁶ M. Holquist, *Dialogism: Bakhtin and His World*, Routledge, London 1990.

¹⁷ J. Bruner, *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2015.

¹⁸ M.M. Bakhtin, *Art and Answerability* [1974-1979], V. Liapunov (trans.), University of Texas Press, Austin 1990.

tempo come coordinate senza delle quali il sé sarebbe impossibile. Infatti, man mano che la struttura del sé si sviluppa ed espande, allo stesso modo si sviluppano ed estendono i suoi cronotopi¹⁹. Allo stesso modo, tutte le attività umane hanno luogo su scale temporali e spaziali eterogenee, in cui lo spazio e il tempo rappresentano risorse per costruire significato²⁰. Il cronotopo, dunque, non è soltanto la composizione di due aspetti come lo spazio e il tempo, ma è anche caratterizzato da valori, significati ed emozioni che vanno compresi in maniera integrata, non frammentata.

Se il cronotopo è aspetto costituente dell'essere umano e ha anche connotazione culturale, c'è allora da chiedersi se e come esso cambi con la digitalizzazione e, in particolare, nei contesti educativi.

Due concetti apparentemente contrastanti possono supportare la riflessione intorno a questa domanda. Il concetto di cognizione distribuita²¹ e quello di apprendimento ubiquo²², infatti, si riferiscono alla distribuzione e all'ubiquità, a ciò che sembra essere sparpagliato e a ciò che appare condensato. Eppure, connotano in maniera forte e compresente le esperienze educative odierne. Nel 1991, infatti, Hutchins²³ cominciava a teorizzare l'idea della cognizione distribuita. Cosa accade in una cabina di pilotaggio in cui le decisioni vengono prese, attraverso l'interazione, da pilota, co-pilota, altri membri dell'equipaggio e avvalendosi dell'uso di mappe, radar, ecc.? Cosa accade, diremmo oggi, quando i bambini sono stimolati a partecipare a prove di realtà più o meno complesse, o a prendere decisioni attraverso la negoziazione con gli altri e l'uso, ad esempio, del tablet? L'idea è proprio quella di una mente distribuita, non tanto rinchiusa nell'assetto mentale individuale, quanto ripartita tra la propria psiche, quella degli altri e gli strumenti che si utilizzano. Il riferimento alla distribuzione del pensiero rimanda già a una psiche in parte condivisa, in parte estesa, in parte alleggerita e amplificata. In altre parole, a una psiche il cui cronotopo non è contratto nella mente individuale, ma potenzialmente

¹⁹ R. Brown, P. Renshaw, *Positioning Students as Actors and Authors: a Chronotopic Analysis of Collaborative Learning Activities*, in "Mind, Culture, and Activity", 13(3), 2006, pp. 247-259.

²⁰ J. Lemke, *Across the Scales of Time: Artifacts, Activity, and Meanings in Ecosocial Systems*, in "Mind, Culture, and Activity", 7(4), 2000, pp. 273-290.

²¹ E. Hutchins, *Cognition in the Wild*, MIT Press, Cambridge 1995.

²² B. Cope, M. Kalantzis, *Ubiquitous Learning: An Agenda for Educational Transformation*, in "Ubiquitous learning", 2001, pp. 3-14.

²³ E. Hutchins, *The Social Organization of Distributed Cognition*, in L. Resnick, J. Levine (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, APA Press, Washington 1991, pp. 34-75.

espanso in una sorta di mente reticolare, i cui nodi sono caratterizzati dai punti di contatto tra le persone e attraverso gli strumenti. Con l'avvento delle nuove tecnologie, tale concetto può ritenersi ulteriormente rafforzato, se si pensa, ad esempio, alla possibilità di connettersi e comunicare tempestivamente anche con persone presenti dall'altra parte del pianeta (e non solo). La possibilità, appunto, è quella di essere, al tempo stesso, distribuiti e ubiqui, distribuiti e presenti ovunque allo stesso tempo. Le coordinate spazio-temporali, divengono, così, non solo caratterizzate da un qui e ora o da un lì e allora dell'interazione, ma anche da un lì e ora garantito da una presenza virtuale. L'idea di balcony²⁴ torna dunque utile in questo contesto. Il concetto è quello di confini tra contesti, tra me e l'altro, che si sviluppano secondo la metafora del balcone, ovvero di ciò che sta fuori ma non del tutto, di ciò che sta dentro ma in maniera non totalmente interiore. Come a dire che i confini spazio-temporali si estendono non soltanto in termini di contesti di appartenenza, ma anche rispetto alla relazione tra ciò che è interno e ciò che è esterno, tra il privato e il pubblico. Tale discorso porta in maniera naturale ad affrontare quella dimensione identitaria che è profondamente connessa a quella cronotopica e che è parte cruciale nei processi educativi.

3. Spazio-tempo come ontologia di formazione dei posizionamenti di sé

Restando nel cuore dell'approccio bakhtiniano, ci riferiamo alla teoria del sé dialogico²⁵ per comprendere come gli aspetti identitari si possano definire in generale e in particolare rispetto a quei contesti educativi mediati dalle tecnologie. Secondo tale prospettiva, il sé è caratterizzato da una molteplicità dinamica di posizioni. In altre parole, il sé è composto da differenti posizioni, per cui "l'io può muoversi da una posizione spaziale all'altra rispetto ai cambiamenti spazio-temporali. L'io fluttua tra differenti ed anche opposte posizioni, e a un livello immaginario ha la capacità di dare forma a ciascuna posizione con una voce"²⁶. Perciò il sé può essere compreso come una unità composta da più voci in rapporto polifonico tra di loro. Tali voci sono ancorate ad aspetti spazio-temporali

²⁴ G. Marsico, *Moving Between the Social Spaces. Crossing Boundaries: Intercontextual Dynamics Between Family And School*, Information Age Publishing, Charlotte 2013, p. 361.

²⁵ H.J.M. Hermans, *The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning*, in "Culture & Psychology", 7(3), 2001, pp. 243-281.

²⁶ H.J.M. Hermans, *The Dialogical Self as a Society of Mind*, in "Theory & Psychology", 12(2), 2002, pp. 147-160.

e valoriali, tanto che viene utilizzato proprio il concetto di posizione quale indicatore di qualcosa che sta in uno spazio e in un tempo specifici. Pertanto, il sé può essere rappresentato come un insieme di diversi cerchi concentrici all'interno dei quali si inter-relazionano posizioni interne ed esterne. Le posizioni interne sono percepite come parte di sé, mentre quelle esterne sono percepite come parte dell'ambiente. In tal senso, nello spazio identitario, potremo avere, ad esempio, la posizione di "Io-figlio" che trova spazio e senso in relazione con la posizione esterna di "Tu-genitore", come potremo trovare la posizione interna di "Io-studente" in relazione con quella esterna di "Tu-insegnante", insieme a una quantità e qualità di ulteriori posizioni interne ed esterne potenzialmente infinite. Tale approccio può essere utilmente integrato con quello storico-culturale, facendo leva proprio su quella attenzione al processo dinamico di definizione del sé e di osservazione degli elementi contestuali che strutturano l'ambiente esterno su diverse scale spazio-temporali. Al tempo stesso, è utile un'integrazione tra il concetto di sé dialogico e quello di identità come funzione cognitiva superiore che, insieme a pensiero, memoria, attenzione, linguaggio, ragionamento, si trasforma attraverso le esperienze di apprendimento viaggiando da una zona di sviluppo prossimale all'altra e con la mediazione di specifici artefatti²⁷. Infatti, "molte posizioni sono collocate semplicemente fuori dall'orizzonte soggettivo del sé e la persona non è consapevole della loro esistenza. Come posizioni possibili, esse possono entrare nello scenario del sé in un tempo ed uno spazio qualunque in maniera dipendente si cambiamenti della situazione"²⁸.

In linea con tale discorso, possiamo affermare che l'apprendimento rappresenta un processo di cambiamento, attraverso cui si può diventare altro rispetto al passato. È un processo che consente al sé dello studente di svilupparsi²⁹. Allo stesso tempo, gli ambienti educativi sono caratterizzati da molteplici cronotopi animati da più voci: le voci del passato, del presente e del futuro, che entrano in maniera sostanziale nella definizione del sé.

²⁷ D. Holland, W. Lachicotte, *Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity*, in H. Daniels, M. Cole, J. Wertsch (eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, pp. 101-135.

²⁸ H.J.M. Hermans, *The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice*, in "Culture & Psychology", 7(3), 2001, pp. 323-365.

²⁹ A. Vågan, *Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education*, in "Mind, Culture, and Activity", 18(1), 2011, pp. 43-57.

Alcuni autori³⁰ affermano che, attraverso l'apprendimento, possono essere apportati tre tipi di cambiamento a livello identitario: 1. L'introduzione di nuove posizioni; 2. Il movimento di una o più posizioni dal retroscena al palcoscenico del sé; 3. La creazione di nuovi sottosistemi delle posizioni dovuti a una nuova struttura relazionale tra esse.

Come si possono ricomporre tali scenari in quegli assetti educativi in cui le coordinate spazio-temporali sono mediate da ambienti digitali? Wegerif³¹ sottolinea che le tecnologie usate nel campo educativo possono supportare dialoghi multi-modalità e che le interazioni possono viaggiare tra diverse rappresentazioni di significato, parole, video, immagini, musica, ecc. Inoltre, secondo l'autore, utilizzando le tecnologie, lo spazio e il tempo per il dialogo sono espansi e amplificati, supportando nuovi processi di interiorizzazione ed esteriorizzazione di quegli apprendimenti che riguardano non soltanto le conoscenze contenutistiche, ma anche la strutturazione del sé. Infatti, la tecnologia può supportare l'accesso a nuove zone di sviluppo anche identitarie e la costruzione di una relazione integrata tra il senso di appartenenza a un tessuto sociale e il processo individuale di interiorizzazione³².

Gli ambienti digitali possono divenire strumenti efficaci per le attività di apprendimento e per sostenere tutti quegli aspetti che determinano lo sviluppo del sé.

Tra le righe di questo paragrafo, tuttavia, emerge come, tra tali aspetti costituenti, vi sia anche una dimensione dialogica potentissima, strutturalmente parte della costruzione del sé attraverso la mediazione delle tecnologie.

Valsiner³³, infatti, nel 2004 afferma che ogni esperienza è dialogicamente tracciata e Holquist³⁴ sottolinea come l'esistenza in sé può essere

³⁰ H.J.M. Hermans, *Telling and Retelling One's Self-Narrative: A Contextual Approach to Life-Span Development*, in "Human Development", 35, 1992, pp. 361-375.

M.B. Ligorio, *Dialogical Relationship between Identity and Learning*, in "Culture & Psychology", 16(1), 2010, pp. 93-107.

³¹ R. Wegerif, *A Dialogic Understanding of the Relationship Between CSCL and Teaching Linking Skills*, in "International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning", 1, 2006, pp. 143-157.

³² M.B. Ligorio, F.F. Loperfido, P.F. Spadaro, *The Dialogical Nature of the Zone of Proximal Development*, in M. César, M.B. Ligorio (eds.), *The Interplay Between Dialogical Learning and Dialogical Self*, Information Age Publishing, Charlotte 2011, pp. 132-162.

³³ J. Valsiner, *The Promoter Sign: Developmental Transformation Within the Structure of Dialogical Self*, relazione presentata al Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD), Gent (BE) 2004, luglio.

³⁴ M. Holquist, *Dialogism: Bakhtin and His World* cit.

compresa come un dialogo. In che senso, dunque, questa dimensione dialogica entra in relazione con quella spazio-temporale e di definizione del sé nei contesti mediati dalle tecnologie?

4. Potere o relazione? Asimmetrie verso la costruzione democratica del sé

L'aspetto dialogico che le diverse posizioni del sé strutturano reciprocamente è governato, allo stesso tempo, da regole di scambio intersoggettivo di tensione simmetrica e dal dominio o potere sociale che va a connotare una tensione asimmetrica³⁵. La struttura del sé, infatti, riflette le dinamiche della società: "così come alcuni individui o gruppi hanno maggiore potere sociale o influenza rispetto ad altri individui o gruppi, le voci di alcune posizioni nel sé sono più facilmente ascoltate ed hanno, in situazioni particolari, più opportunità di espressione e comunicazione che altre"³⁶. Oltre il processo di crescita, l'organizzazione del sé del bambino è guidata dalle voci di altri che approvano o disapprovano alcune posizioni particolari. Il feedback che i bambini ricevono partecipando alle interazioni sociali implicitamente o esplicitamente guida una possibile classe di potenziali posizioni considerate di successo per le interazioni presenti e future³⁷. Le componenti chiave di questo processo sono il potere che caratterizza le altre persone che guidano il bambino nel suo sviluppo e la dinamicità del processo di sviluppo stesso. La definizione del sé, infatti, non è il risultato meccanico del punto di vista dell'altro, ma è costruito e ricostruito dalla posizione di agente attivo che il bambino assume nel tempo nella relazione dialogica tra tutte queste voci. Perciò, è chiaro che, come processi intrapsicologici hanno luogo nella formazione del sé, così emergono anche dinamiche intersicologiche determinanti³⁸. Tali processi dialogici veicolati da relazioni intersoggettive di potere possono caratterizzare anche l'interazione insegnante-studente. In tal senso, i concetti bakhtiniani di dialogo Magistrale, Socratico e Menippeo risulta-

³⁵ G.S. Gregg, *Self-Representation: Life Narrative Studies in Identity and Ideology*, Greenwood, New York 1991.

³⁶ H.J.M. Hermans, *The Innovation of Self-Narratives: A Dialogical Approach*, in L. Angus, J. McLeod (eds.), *Handbook of Narrative and Psychotherapy: Practice, Theory and Research*, Sage, Thousand Oaks 2004, pp. 175-192.

³⁷ N. Susswein, M.B. Bibok, J.I. Carpendale, *Reconceptualizing Internalization*, in "International Journal of Dialogical Science", 2, 2004, pp. 183-205.

³⁸ J. Valsiner, *Forms of Dialogical Relations and Semiotic Autoregulation Within the Self*, in "Theory & Psychology", 12, 2002, pp. 251-265.

no particolarmente illuminanti, anche nella misura in cui forniscono una lente di lettura per i contesti formativi mediati dall'uso del digitale. Per comprendere tali tipologie di dialogo, è necessario fare riferimento alla prima, alla seconda e alla terza voce. La prima rappresenta la voce dell'autore, che è indirizzata a una persona (seconda voce) e implica una terza voce ideologico-culturale e autoritaria. Le differenti relazioni di potere tra queste voci formano i tre tipi di dialogo (Magistrale, Socratico e Menippeo). Il dialogo Magistrale è composto da una asimmetria di interlocutori dovuta a una asimmetria di potere e da un tipo di conoscenza tecnico/culturale che presuppone la presenza di un esperto incontrovertibile. Nel dialogo Magistrale vi è una superiorità della prima voce sulla seconda, del maestro sul novizio, sull'alunno. Tuttavia, la pietra angolare che consente il mantenimento di questa asimmetria è la presenza di una terza parte, di una voce autoritaria e istituzionale dalla quale può emergere la prima voce. Bakhtin³⁹ sottolinea: "Ci sono sempre enunciati autoritari che definiscono il tono – artistico, scientifico e giornalistico – a cui ci si riferisce, che sono citati, imitati e seguiti". In un'esperienza di apprendimento scolastico, l'insegnante di solito incarna la voce dell'autorità e il bambino mette in azione la seconda voce in qualche modo sottoposta alla prima. In questo dialogo, concreto o simbolico, la voce istituzionale della cultura, dei libri, della scienza e così via entra nel discorso nel modo in cui essa viene interpretata e resa dalla prima voce. "La discussione Magistrale centra se stessa su un deficit o un'assenza (*quaestio*) da parte della seconda voce (partner, mentore, tutor, insegnante) che interpreta (*interpretatio*) la terza voce in una situazione data"⁴⁰.

Perciò, la prima e la terza voce portano il discorso della seconda voce verso ciò che è considerato appropriato e corretto. In più, un telos, un obiettivo, uno scopo esplicito o meno viene definito dalla terza voce e guida l'intero dialogo di natura magistrale. L'insegnante e la terza voce per cui egli parla presumono di conoscere la direzione che il dialogo deve prendere, quegli aspetti corretti che vanno comunicati e acquisiti. L'attesa, dunque, è che, attraverso continue annotazioni e correzioni, lo studente maturi la conoscenza esatta, vera, corretta. Tale tipo di interazione potrebbe essere tipico di quelle situazioni in cui la responsabilità è

³⁹ M.M. Bakhtin, *Toward a Philosophy of the Act*, M. Holquist, V. Liapunov (eds.), V. Liapunov (trans.), University of Texas Press, Austin 1993.

⁴⁰ H.J. Jauss, *Question and Answer: Forms of Dialogical Understanding*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1989.

concentrata sull'insegnante, e lo studente non è capace di sostenere un ruolo più centrale nella negoziazione e creazione di significati.

Nel momento in cui lo studente diviene più competente in questo processo di negoziazione dei significati⁴¹ e acquisisce un ruolo attivo nella relazione con l'adulto, il dialogo Magistrale si trasforma in dialogo Socratico. Questo tipo di dialogo elude la terza voce e nutre sospetto nei confronti del consenso, di ciò che è corretto fare o pensare. Infatti, in questo tipo di interazione, il dialogo resta aperto, senza un finale predefinito e ogni voce all'interno del dialogo (anche la terza voce autoritaria) può essere messa in discussione, denigrata e sfidata. Lo studente può dare un nuovo accento a essa e la sua seconda voce non appare più come relegata nel silenzio, nell'ombra. In questo caso, la voce dell'adulto diviene confusa ed emerge una crescente quantità di domande e reciproche interpretazioni, laddove domande più attive e dirette vengono poste dalla seconda voce e il ruolo dell'adulto può essere notevolmente modificato⁴². Infatti, sia l'interpretazione della seconda voce da parte della prima che l'autoritarità della terza voce possono essere messe in discussione⁴³. Seguendo questo conflitto crescente tra le voci, può emergere anche un dialogo Menippeo. La sua caratteristica principale consiste nella trasformazione dalla natura satirica e informale del dialogo Socratico al dialogo cinico e insultante, che facilmente porta al rifiuto della terza voce. Appaiono, così, forme di dialogo carnascialesco e grottesco, che si prendono gioco della prima e della terza voce.

A cosa conduce tale apparente digressione su queste tipologie di dialogo? Ritella e Loperfido, nel 2017⁴⁴, affermano che ogni posizione del sé è definita dalla partecipazione a dialoghi Magistrali, Socratici o Menippeo, che implicano tipiche rispettive relazioni di potere tra le voci. Inoltre, ritengono che, quando la struttura del sé è caratterizzata da un movimento tra differenti forme di dialogo, la coscienza che la persona ha di stessa, in qualche modo, può essere espansa. Infine, propongono che la costruzione di posizioni personali che implicano un approccio critico alla terza

⁴¹ J. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge 1986.

⁴² J.A. Cheyne, D. Tarulli, *Dialogue, Difference and Voice in the Zone of Proximal Development*, in "Theory & Psychology", 9(1), 1999, pp. 5-28.

⁴³ J.F. Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1984.

⁴⁴ F.F. Loperfido, G. Ritella, *A Blended Learning Course as a Context to Support the Democratic Expression of the Self*, in "Civitas educationis, Education, Politics, and Culture", 6(1), 2017, pp. 37-50.

voce può garantire una diversa distribuzione di potere e un processo di espressione democratica del sé. I processi educativi possono avere un'enorme responsabilità nel dare agli studenti l'opportunità di sviluppare i loro sé in questa direzione. Infine, gli autori suggeriscono che, quando vengono utilizzati approcci educativi centrati sullo studente e innovativi nei contesti tecnologici che consentono un certo livello di interattività, gli studenti hanno l'opportunità di riorganizzare il loro sé, il che implica anche uno spostamento nelle relazioni di potere tra le voci, se non la strutturazione di una dimensione democratica del sé.

5. *Supportare processi costruttivi di sviluppo e di apprendimento*

Secondo il modello sociologico proposto da Giesecke⁴⁵, l'affermazione di un medium che catalizza e avvia nuovi processi di comunicazione avviene tramite l'attraversamento di tre fasi di transizione.

La prima fase è quella della dipendenza, in cui il nuovo medium adatta i compiti dei vecchi media con l'obiettivo di individuare nuove soluzioni per problemi vecchi.

All'interno di questa fase si inseriscono tre micro passaggi, caratterizzati rispettivamente dallo stadio della preservazione conservativa di vecchi valori, dallo stadio in cui emergono nuovi sistemi di comunicazione con la parallela decadenza di quelli vecchi e dallo stadio di socializzazione di nuovi media, nuovi attori dei processi di comunicazione, nuove pratiche. La seconda macrofase è quella della controdipendenza, in cui gli aspetti deboli del vecchio medium e i prodotti del nuovo divengono oggetto di discussione pubblica. L'ultima fase è quella dell'autonomia, che implica la libera selezione dei media, ovvero la scelta tra vecchi e nuovi media con la liberazione dalle precedenti condizioni di dipendenza.

Al tempo dell'internet delle cose e della realtà aumentata sembrerebbe che la transizione della nostra società si trovi al tempo della seconda fase, in cui il dibattito tra gli oggetti che potevano essere manipolati con vecchi media e quelli tipici delle nuove tecnologie è particolarmente acceso. D'altro canto, mentre il confronto procede in diversi contesti e coinvolgendo diversi attori, i laboratori di ingegneria informatica continuano a sfornare nuovi prodotti, per cui il tempo in cui gli smart contract e le blockchain potranno entrare a pieno titolo nel quotidiano non sembra così lontano.

⁴⁵ Cfr. M. Giesecke, *Auf der Suche nachposttypographischen Bildungsidealen* cit.

Nel settore educativo, al contempo, siamo nell'epoca delle learning analytics, attraverso cui osservare le tracce che gli studenti lasciano negli ambienti online (quanto tempo sostano in un determinato ambiente, quante volte ci entrano e ogni quanto tempo, quali preferenze sperimentano rispetto alle attività di apprendimento, ecc.) per rimodulare real time l'esperienza di apprendimento e personalizzarla il più possibile.

In qualche modo, dunque, siamo nell'epoca della democratizzazione della conoscenza, in cui l'esperienza di apprendimento supporta processi di cognizione distribuita in uno spazio-tempo espanso e ubiquo nel tempo del presente e nello spazio dell'ovunque.

Nuove coordinate spazio-temporali ontologicamente connesse ai mutamenti educativi del nostro tempo ci consentono di cogliere il nuovo senso che le tecnologie stanno acquisendo nel campo formativo. Inoltre, implicano un fisiologico ragionamento rispetto a quelle dimensioni più identitarie e di sviluppo psichico imprescindibilmente connesse con la dimensione cronotopica e di mediazione degli strumenti.

Il fenomeno delle multiliteracies e dell'intermedialità, dunque, consente di avere maggiore e più immediato accesso alla conoscenza, oltre che di prendere parte attiva a quei processi di costruzione collaborativa di conoscenza che renderebbero lo studente più proprietario del sapere. Al tempo stesso e agendo anche su livelli più profondi di costruzione del sé, esso può consentire la formazione di processi di definizione identitaria capaci di ribaltare le relazioni di potere e asimmetriche tipiche dei rapporti intersoggettivi sociali in generale e di apprendimento in particolare.

L'apporto delle tecnologie per l'apprendimento può, così, intervenire su più livelli: 1) Il livello della conoscenza contenutistica che può essere trasformata in termini di co-costruzione attiva del sapere; 2) In termini di relazioni di potere sociali, interiorizzate, agite; 3) In termini di strutturazione identitaria, che può fare leva su una maggiore espressione democratica (nel senso di simmetrica, di possibilità di riappropriazione della propria narrazione) delle posizioni del sé interne, sia nella relazione tra di loro che con le rispettive posizioni esterne; 4) In una costruzione delle coordinate spazio-temporali fisiche e psichiche più distribuite, amplificate, arricchite.

Accanto a questi aspetti che indicano le potenzialità possibili nello sviluppo e nell'apprendimento della persona supportato dalla mediazione delle tecnologie, si possono, tuttavia, presentare dei rischi che rappresentano l'altra faccia della medaglia.

Ad esempio, a tal proposito, su un piano psicologico, stanno emergendo nuove patologie legate all'uso spesso incontrollato e sfrenato delle nuove tecnologie.

Si pensi a fenomeni come il sexting, il gioco d'azzardo online, il revenge porn, il grooming, il vamping, la nomofobia, il killfie, il cyberbullismo. O si pensi al rischio di frammentazione che può verificarsi nel momento in cui non si riescono a integrare, fuori e dentro di sé, le diverse attività svolte, i vari media utilizzati, le differenti posizioni dialogiche. Inoltre, si pensi al rischio di perdita di quella necessaria asimmetria insegnante-alunno che può portare a fenomeni di prevaricazione e non riconoscimento del limite, piuttosto che di democratizzazione del sapere e di più libera formazione del sé.

Come, dunque, intervenire per supportare processi costruttivi di sviluppo e apprendimento? A tal proposito, richiamiamo il ruolo dell'insegnante, che deve attrezzare lo spazio-tempo dell'incontro didattico in modo efficace. In tal senso, i modelli pedagogici che rappresentano le nuove avanguardie della formazione possono aiutare fortemente processi di questo tipo. Approcci guidati dalla prospettiva socio-costruttivista e storico-culturale, infatti, pongono l'accento sulla figura dell'insegnante non come adulto che scompare nella complessa attività educativa, ma come facilitatore e guida che ne esalta la capacità trasformativa. I modelli specifici sono diversi e vanno dalla teoria delle comunità di pratiche⁴⁶ a quella della costruzione collaborativa di conoscenza⁴⁷, da quella delle comunità di apprendimento⁴⁸ a quella del problem based learning⁴⁹. Lungi dal descrivere nel dettaglio i vari modelli, ci preme, in questo saggio, individuare quegli elementi imprescindibili che li accomunano e che possono supportare l'insegnante nell'attuare esperienze educative efficaci. A tal proposito, sottolineiamo l'importanza di: 1. Considerare il processo di apprendimento come un'esperienza complessa, basata sul senso dell'inter (intermodale, interdisciplinare, ecc.). Tale sguardo richiede un'attenzione a ciò che c'è tra, a ciò che si trova tra gli interstizi delle esperienze e mette in relazione gli strumenti, i contenuti, le attività,

le persone. Un lavoro sulla connessione, infatti, può consentire lo sviluppo di processi di sviluppo delle attività e di sé che siano integrati e non frammentati; 2. Porre attenzione alla dimensione spazio-temporale, che è attraversata anche dagli aspetti valoriali e dai vissuti emotivi della persona. Le attività pedagogiche sono, così, da intendersi come esperienze connotate da e connotanti cronotopi con coordinate sempre più espanse e delocalizzate, capaci di passare istantaneamente e in maniera flessibile dal qui e ora al lì e allora, come al lì e ora e al qui e allora. La necessità, dunque, è quella di programmare attività che non neghino la possibilità di unire tali coordinate e che aiutino lo studente a tenere insieme tali aspetti, a leggerli in maniera critica e costruttiva; 3. Curare quelle attività di auto-osservazione e metacognizione che aiutino gli studenti a riflettere sulle esperienze di apprendimento, sul proprio ruolo giocato in esse e sulle ulteriori zone di sviluppo da raggiungere. La realizzazione periodica di tali attività può consentire, infatti, di concretizzare dinamiche relazionali insegnante-docente basate sì su un potere asimmetrico, ma anche costituito dalla qualità di chi rappresenta non tanto il detentore assoluto della conoscenza da assecondare in un rapporto Magistrale o da contrastare attraverso un dialogo Menippeo, quanto una guida rigorosa nella crescita dello studente. Inoltre, esse possono consentire di andare oltre la sperimentazione concreta di nuovi aspetti del sé (ad esempio, di costruttori di conoscenza, di collaboratori, di negoziatori, ecc.) e di approdare a una capacità, invece, anche di elaborazione consapevole delle posizioni identitarie che si vanno formando e giocando nell'apprendimento.

In conclusione, riteniamo che, come afferma P.C. Rivoltella⁵⁰, la media education, ovvero l'educazione ai linguaggi mediali (all'eteroglossia, per dirla in termini bakhtiniani) debba sostanziarsi nella costruzione di un pensiero critico e di un senso di responsabilità che possa garantire nello studente una crescente consapevolezza di sé e dei luoghi educativi e non che egli abita. Una consapevolezza che possa consentire alle tecnologie di arricchire le possibilità di esperienza del reale, piuttosto che di sostituirla con il virtuale.

⁴⁶ E. Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press, Oxford 1998.

⁴⁷ A. Calvani (a cura di), *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Erickson, Trento 2005.

⁴⁸ V. Midoro, *Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali*, in *Tecnologie Didattiche*, 25(1), 2002, pp. 3-10.

⁴⁹ D.A. Kilroy, *Problem Based Learning* cit., pp. 411-413.

⁵⁰ P.C. Rivoltella, *Screen Generation: Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, in *Vita e Pensiero*, 2006, pp. 24-47.

Referenze bibliografiche

- Bakhtin M.M., *Art and Answerability* [1974-1979], V. Liapunov, (trans.), University of Texas Press, Austin 1990.
- Id., *Problems of Dostoevsky's Poetics*, C. Emerson (trans. and ed.), University of Minnesota Press, Minneapolis 1984.
- Id., *Rabelais and His World*, H. Iswolsky (trans.), Indiana University Press, Bloomington 1984.
- Id., *Toward a Philosophy of the Act*, M. Holquist, V. Liapunov (eds.), V. Liapunov (trans.), University of Texas Press, Austin 1993.
- Bertau M.C., *On the Notion of Voice: An Exploration from a Psycholinguistic Perspective with Developmental Implications*, in "International Journal for Dialogical Science", 2(1), 2007, pp. 133-161.
- Brown R., Renshaw P., *Positioning Students as Actors and Authors: a Chronotopic Analysis of Collaborative Learning Activities*, in "Mind, Culture, and Activity", 13(3), 2006, pp. 247-259.
- Bruner J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge 1986.
- Bruner J., *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2015.
- Calvani A. (a cura di), *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Erickson, Trento 2005.
- Cheyne J.A., Tarulli D., *Dialogue, Difference and Voice in the Zone of Proximal Development*, in "Theory & Psychology", 9(1), 1999, pp. 5-28.
- Cole M., *Culture and Psychology. A Once and Future Discipline*, Harvard University Press, Cambridge 1996.
- Cope B., Kalantzis M., *Ubiquitous Learning: An Agenda for Educational Transformation*, in "Ubiquitous learning", 2001, pp. 3-14.
- Giesecke M., *Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen*, in "Zeitschrift für Pädagogik", H 1, 2005, pp. 14-29.
- Gregg G.S., *Self-Representation: Life Narrative Studies in Identity and Ideology*, Greenwood, New York 1991.
- Hermans H.J.M., *Telling and Retelling One's Self-Narrative: A Contextual Approach to Life-Span Development*, in "Human Development", 35, 1992, pp. 361-375.
- Id., *The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice*, in "Culture & Psychology", 7(3), 2001, pp. 323-365.
- Id., *The Dialogical Self as a Society of Mind*, in "Theory & Psychology", 12(2), in "Culture & Psychology", 2002, pp. 147-160.
- Id., *The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning*, in "Culture & Psychology", 7(3), 2001, pp. 243-281.
- Id., *The Innovation of Self-Narratives: A Dialogical Approach*, in L. Angus, J. McLeod (eds.), *Handbook of Narrative and Psychotherapy: Practice, Theory and Research*, Sage, Thousand Oaks 2004, pp. 175-192.
- F. Feldia Loperfido, A. Scarinci, A. Dipace, *Contestualizzazione e decontestualizzazione* 215
- Holland D., Lachicotte W., *Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity*, in H. Daniels, Cole M., Wertsch J. (eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, pp. 101-135.
- Holquist M., *Dialogism: Bakhtin and his World*, Routledge, London 1990.
- Hutchins E., *Cognition in the Wild*, MIT Press, Cambridge 1995.
- Id., *The Social Organization of Distributed Cognition*, in L. Resnick, J. Levine (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, APA Press, Washington 1991, pp. 34-75.
- Jauss H.J., *Question and Answer: Forms of Dialogical Understanding*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1989.
- Kilroy D.A., *Problem Based Learning*, in "Emergency Medicine Journal", 21(4), 2004, pp. 411-413.
- Klein G., Moon B., Hoffman R.R., *Making Sense of Sensemaking 1: Alternative Perspectives*, in "IEEE Intelligent Systems", 21(4), 1996, pp. 70-73.
- Lemke J., *Across the Scales of Time: Artifacts, Activity, and Meanings in Ecosocial Systems*, in "Mind, Culture, and Activity", 7(4), 2000, pp. 273-290.
- Ligorio M.B., *Dialogical Relationship Between Identity and Learning*, in "Culture & Psychology", 16(1), 2010, pp. 93-107.
- Ligorio M.B., Loperfido F.F., Spadaro P.F., *The Dialogical Nature of the Zone of Proximal Development*, in M. César, M.B. Ligorio (eds.), *The Interplay Between Dialogical Learning and Dialogical Self*, Information Age Publishing, Charlotte 2003, pp. 132-162.
- Limone P., *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Carocci, Roma 2012.
- Loperfido F.F., Ritella G., *A Blended Learning Course as a Context to Support the Democratic Expression of the Self*, in "Civitas educationis, Education, Politics, and Culture", 6(1), 2017, pp. 37-50.
- Lyotard J.F., *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1984.
- Marsico G., *Moving Between the Social Spaces. Crossing Boundaries: Intercontextual Dynamics Between Family And School*, Information Age Publishing, Charlotte 2013, p. 361.
- McGrath R.G., *Exploratory Learning, Innovative Capacity, and Managerial Oversight*, in "Academy of management journal", 44(1), 2001, pp. 118-131.
- Midoro V., *Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali*, in "Tecnologie Didattiche", 25(1), 2002, pp. 3-10.
- Ranieri M., Manca S., *I social network nell'educazione: basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Erickson, Trento 1993.
- Rivoltella P. C., *Screen Generation: Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, in "Vita e Pensiero", 2006, pp. 24-47.
- Rückriem G., *Sull'invisibilità dei media*, in "Italian Journal of Educational Technology", 23(1), 2005, pp. 4-10.
- Scardamalia M., Bereiter C., *Knowledge Building*, The Cambridge University Press, Cambridge 2006.

- Stanghellini G., Rossi Monti M., *Psicologia del patologico. Una prospettiva fenomenologico-dinamica*, Raffaello Cortina, Milano 2009.
- Susswein N., Bibok M.B., Carpendale J.I., *Reconceptualizing Internalization*, in "International Journal of Dialogical Science", 2, 2004, pp. 183-205.
- Vägan A., *Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education*, in "Mind, Culture, and Activity", 18(1), 2011, pp. 43-57.
- Valsiner J., *Forms of Dialogical Relations and Semiotic Autoregulation Within the Self*, in "Theory & Psychology", 12, 2002, pp. 251-265.
- Id., *The Promoter Sign: Developmental Transformation Within the Structure of Dialogical Self*, relazione presentata al Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD), Gent (BE) 2004, luglio.
- Vygotsky L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (eds.), Harvard University Press, Cambridge 1978.
- Id., *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol. 4. The History of the Development of Higher Mental Functions*, M. Hall (trans.), R.W. Reiber (ed.), Plenum Press, New York 1997.
- Wartofsky M.W., *Models: Representation and Scientific Understanding*, Reidel, Dordrecht, 1973.
- Wegerif R., *A Dialogic Understanding of the Relationship Between CSCL and Teaching Thinking Skills*, in "International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning", 1, 2006, pp. 143-157.
- Wenger E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press, Oxford 1998.

GLI AUTORI

Andrea Bobbio

È Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Valle d'Aosta – Université de la Vallée d'Aoste. Coordina, con Anna Bondioli, il gruppo *Pedagogia dell'infanzia tra presente e passato* della Società Italiana di Pedagogia ed è membro del Direttivo della medesima società. Tra le sue pubblicazioni più recenti: con M. Amadini, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (Scholè, Brescia 2018); con A. Traverso (a cura di), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia* (Ets, Pisa 2016); *Pedagogia e scuola dell'infanzia. Storia, ragioni, problemi* (Eme, Louvain-la-Neuve 2016).

Ezio Del Gottardo

Professore associato di Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca Educativa, insegna Discipline Pedagogiche presso l'Università Internazionale degli Studi di Roma.

Nella stessa Università è Direttore della Scuola di Alta Formazione post lauream.

Svolge attività di ricerca in materia di progettazione e valutazione formativa in contesti formali, non formali e informali, si occupa di strategie educative di strada, di apprendimento esperienziale, di orientamento e *Counseling*. Autore di diversi saggi e articoli, ha pubblicato *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente* (Giapeto, Napoli 2016).