

LE REL-AZIONI SCOLASTICHE

Resoconto per uno studio di caso

Quanto segue, sintesi delle riflessioni svolte nel corso del progetto dagli staff italiani e francesi, vuole rispondere ad una duplice esigenza. La prima, tentare un bilancio dell’esperienza – culturale, didattica, educativa – appena conclusa e che ha impegnato partecipanti, collaboratori e gruppo di lavoro per l’arco di un quadriennio (2 anni più 2) La seconda, riflettere su tale esperienza sotto il profilo del suo possibile impatto sull’innovazione della scuola (di pratiche e forme, di contenuti e relazioni ecc.), per trarne indicazioni di carattere generale (aspetti critici, punti di forza, praticabilità). In breve, si tratta di un resoconto per uno “studio di caso”. A tale scopo, il testo si articolerà in tre parti: una premessa o antefatto (I.), un corpo centrale (II.), le conclusioni (III.).

I. L’antefatto: l’esperienza di “Oltre le mura” (2012-2014)

Il resoconto di “Le Rel-Azioni Scolastiche” sarebbe parziale e incompleto senza il rinvio all’esperienza che l’ha preceduto e, di fatto, reso possibile. Stiamo parlando di quel che, con cognizione di causa, abbiamo poi convenuto di chiamare “OltreLeMura” (d’ora in poi OLM). Si è trattato di un’esperienza ad un tempo casuale e straordinaria, anch’essa della durata di circa due anni. Casuale: nel tardo inverno del 2012, presso la sede del Faber Teater, compagnia teatrale operante sul territorio da una ventina di anni (nata all’interno del Liceo “Newton” di Chivasso)¹, senza esserselo ripromesso, quattro persone (*magna pars* del futuro staff di OLM) si incontravano per esplorare la possibilità di lavorare ad un progetto comune dentro il liceo “Newton” di Chivasso: Aldo Pasquero insegnante “storico” del Newton, direttore e regista del Faber Teater; Giuseppe Morrone, formatore e regista del Faber, a sua volta insegnante; Michele Marangi, critico cinematografico dell’Aiace Torino, *media educator*, docente a contratto in *Media Education* presso l’Università Cattolica di Milano, collaboratore del CREMIT (Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media all’Informazione e alla Tecnologia) diretto dal prof. Pier Cesare Rivoltella, professore ordinario di Tecnologie dell’Istruzione e dell’apprendimento in quell’Università², e tra i consulenti scientifici del progetto³; Fabio Fiore, insegnante del “Newton”, *media educator* e a sua volta collaboratore del CREMIT, che da anni si occupa dei problemi della scuola (Fiore 2001). Straordinaria: per qualità dei risultati e per l’intensità della partecipazione di tutti e di ciascuno.

¹ Cfr. www.faberteater.com.

² Cfr. inx.cremi.it.

³ Tra i consulenti scientifici, desideriamo qui ricordare e ringraziare anche Domenico Chiesa del Cidi Torino e Antonio Brusa dell’Università di Bari.

Riassumiamo qui per sommi capi gli aspetti qualificanti del progetto:

- L'idea che qualcosa si sia definitivamente inceppato nel meccanismo tipico della scuola, in quel "dispositivo" che da almeno due secoli la fa funzionare (aule, registri, interrogazioni, voti, compiti a casa ecc...); una crisi da tempo sottolineata nella letteratura specialistica (Massa 1997, Bottani 2013), che ci ripromettevamo di fronteggiare (comprendere, esplorare) dall'interno e "dal basso", con un intento didattico e formativo (Fiore 2016).
- L'idea di mutamenti profondi – psicologici, culturali, formativi – negli adolescenti di oggi, che sembrano spiazzare gli adulti, la loro stessa "autorità", e minare in profondità i rapporti "normali" tra le generazioni (Pietropolli Charmet 2008).
- L'idea di costruire il progetto su tre gambe: a. la formazione teatrale, b. la *Media Education* c. la didattica e la pedagogia. A giustificare la scelta di questi tre pilastri portanti, tanto la formazione e l'esperienza specifica dei singoli membri del gruppo (formatori teatrali, *media educators*, insegnanti), quanto, e soprattutto, l'ipotesi che precisamente queste tre aree – il corpo e la sua espressività; i nuovi *media* con il loro impatto sociale e culturale (sulle forme e sui modi dell'apprendimento, nella costruzione e rappresentazione del sé, sugli stessi legami sociali, Barrère 2011, Gee 2012, Gardner/Davis 2014, Marangi 2016); i contenuti e le procedure della trasmissione pedagogica e didattica – fossero quelle teoricamente e strategicamente più interessanti per esplorare possibili vie di uscita da una crisi – culturale e educativa – della scuola che sentivamo (e sentiamo) come irreversibile, come un punto di non ritorno.
- L'idea di mettere al centro di ogni lavoro la Scuola (quella *reale*, che ciascuno vive e frequenta quotidianamente, ma anche quella *ideale*, che a ciascuno piacerebbe che fosse) e il (non) rapporto tra le generazioni.
- L'idea di includere nelle attività, orizzontalmente e a pari titolo, tutti e tre i soggetti della "comunità scolastica" che informano il processo educativo e che la scuola tende rigidamente a separare (gli studenti, gli insegnanti, i genitori), nella convinzione che solo attraverso la reinvenzione delle relazioni scolastiche si possa sperare di ripristinare rapporti "normali" (culturalmente plausibili, significativi, efficaci) tra le generazioni.
- Di qui, altre scelte strategiche: di limitare la funzione dello staff all'attivazione di processi culturalmente autonomi e spontanei (funzione di stimolo e regia), evitando determinazioni dall'alto, di mero contenuto ed *ex cathedra*; di far fare di più (*learning by doing*) e parlare di meno; di provare a trasformare quella specie di *auditorium*, che la scuola tradizionalmente è, in un grande *laboratorium* (Cominelli 2009); di lavorare sul crinale mobile tra "formale" – il sapere disciplinare veicolato dalla scuola – e "informale" – quel variegato paesaggio culturale di adolescenti che, grazie all'autonomia (cognitiva e formativa, di comunicazione e scambio) resa possibile dai nuovi supporti digitali, tendono vieppiù a formarsi da sé (Barrère 2011, Rivoltella

2016), a prescindere da ogni mediazione adulta; la decisione di lavorare al sabato, perché i genitori, in linea di massima, sono liberi da impegni di lavoro, i ragazzi sono liberi da impegni di studio, gli insegnanti sono liberi da quella routine da cui, spesso e volentieri, si dicono afflitti.

E' pressoché impossibile riportare qui tutto quanto è stato fatto (le attività, le iniziative, gli eventi) e prodotto (i video, gli spettacoli, i pensieri). Qui ci limitiamo ad un elenco sommario ed esemplificativo: incontri e confronti; letture condivise; video, prodotti sia dagli studenti che dai genitori e visionati e discussi insieme; produzione di documentazione fotografica della vita scolastica e delle attività di OLM; attivazione di laboratori: innanzitutto quelli teatrali, che hanno visto separatamente impegnate tutte le componenti (laboratori teatrali per gli studenti, per i docenti, per i genitori); organizzazione di spettacoli ed eventi aventi costantemente al centro l'Istituto, la sua vita interna, la sua presenza sul territorio, e molto altro ancora.

Due sono gli elementi, emersi in questa prima esperienza, che l'hanno caratterizzata e che ne hanno strutturato l'impatto positivo. Il primo, lo strettissimo legame del progetto col Faber Teater: grazie alla sua formidabile capacità organizzativa, sedimentata negli anni, ed al suo "potere di convocazione" su di un pubblico costruito nel tempo, il progetto OLM ha avuto la possibilità di diffondersi sul territorio (scolastico ed extrascolastico). Il che, a ben vedere, offre un'indicazione operativa: per produrre innovazione non basta la buona volontà delle scuole, ma occorrono i contesti, la presenza sul territorio di realtà ed esigenze che spingano in tale direzione.

Il secondo elemento consiste nel fatto che i partecipanti al progetto si sono molto divertiti e moltissimo hanno appreso, pur svolgendo un percorso didattico informale parallelo a quello formale della Scuola.

Tali elementi, uniti al desiderio di continuare l'esperienza, ci hanno spinto a guardarci intorno, al fine di trovare stimoli, mezzi e partner per implementare e far evolvere il progetto. E' da specificare che, in questo biennio, si è lavorato su basi volontarie, per elezione, senza alcun tipo di finanziamento o retribuzione. Gli esperti e i professionisti coinvolti hanno acconsentito di darci un mano a titolo gratuito. E' in questo contesto che abbiamo incontrato il progetto *Erasmus +*.

II. Il corpo centrale: le Rel-Azioni Scolastiche – Erasmus plus (2014-2016)

Nella primavera del 2014 abbiamo partecipato all'*Erasmus +*, con un progetto intitolato "Le Rel-Azioni Scolastiche", un'implementazione di OLM aperta anche agli scambi con l'estero, e la cui continuità è ribadita, già nel riferimento del titolo, ai suoi tre pilastri (le azioni teatrali, le interazioni digitali, le relazioni pedagogiche). Non senza un senso di sorpresa, abbiamo ottenuto il finanziamento, e ciò ci ha permesso di intraprendere nuove strade per poter sviluppare con forza le idee-chiave di

OLM, in un panorama non soltanto locale, ma anche europeo, grazie alla valorizzazione della *partnership* con i colleghi del Liceo di Menton.

Qui ci limitiamo ad elencare le tante cose rese possibili dal finanziamento⁴:

- Attivazione di scambi con il Lycée “Pierre et Marie Curie” di Menton. Due volte (febbraio 2015, febbraio 2016) un nutrito gruppo del Laboratorio teatrale è stato ospitato a Menton per una settimana, due volte un gruppo non meno nutrito di studenti francesi sono stati ospitati in Italia (novembre 2015, novembre 2016). In ciascuna settimana di soggiorno sono stati attivati laboratori assortiti (teatrali, media educativi, di lingua). E non sono mancati i momenti “conversazionali”, in presenza e a distanza. Del resto, la definizione di *partnership* tra scuole di paesi europei diversi era un vincolo preciso imposto dal bando. Ma la scelta del Liceo “Curie” va comunque ricondotta all’antica consuetudine che il Faber Teater ed il Liceo di Chivasso hanno con Menton, nell’ambito dei “*Rencontres franco-italiennes de Théâtre de Rue de Menton*” che, da più di un ventennio, si svolgono in quella città, nel mese di maggio e che raccolgono e presentano le più significative esperienze transfrontaliere di “teatro nella scuola”⁵.
- Attivazione di laboratori permanenti: fotografici (Sguardi di scuola), sui fumetti (Fumetti di scuola), audiovisivi (Comizi di scuola), digitali (Reti di scuola); ogni gruppo ha lavorato e prodotto materiali in piena autonomia; periodiche riunioni plenarie in presenza, finalizzate alla visione e condivisione dei materiali e percorsi via via prodotti (supportata dall’archiviazione e diffusione sistematica di “Reti di scuola”, che, a distanza, ha consentito a ogni singolo gruppo di prendere visione e confrontarsi con il lavoro di tutti gli altri e di diffonderlo con i partner francesi e con tutto l’Istituto italiano).
- Potenziamento dei laboratori teatrali per ciascuna componente (studenti, genitori, docenti) con un lavoro sistematico sul corpo (docente, discente, genitoriale), sull’espressività e i suoi disagi, sulle “drammaturgie interne” (Bernardi 2004).
- Attivazione di corsi di lingua e cultura francese, gratuiti e aperti a tutti i partecipanti.
- Attivazione di incontri e seminari di approfondimento interdisciplinare gestiti da docenti: di storia dell’arte e di educazione all’immagine, di storia politico/letteraria francese (in francese), di psicologia dell’adolescenza; presentazione di libri; condivisione di film.
- Attivazione di laboratori media-educativi per un uso consapevole e creativo dei dispositivi digitali di apprendimento e socializzazione (i laboratori sui *booktrailers* e sui *selfies* curati da Michele Marangi).
- Cicli di incontri di “didattica della storia” con il prof. Antonio Brusa dell’Università di Bari, articolati in due momenti distinti: il primo, rivolto ai docenti di storia e di materie letterarie, in

⁴ Naturalmente, anche in questo caso, attività, prodotti e iniziative sono state archiviati e documentati sul sito del liceo, www.liceonewton.gov.it.

⁵ www.menton.fr/rencontres-franco-italiennes-de.html.

vista dell'aggiornamento metodologico/didattico; il secondo, rivolto agli studenti (ma non solo), con la sperimentazione di vie didattiche alternative per la “formazione della coscienza storica”, con un particolare riguardo alle fonti iconografiche e audiovisive (*A History of violence*, il tema generale del ciclo)⁶.

- Attivazione di corsi di sostegno e/o approfondimento gestiti in modalità *peer-to-peer* dagli studenti dell'istituto (dai più anziani e/o più esperti ai più giovani e/o inesperti), su materie di indirizzo o rispetto a incombenze “trasversali” (dalla preparazione delle interrogazioni alla elaborazione della “tesina”).
- Attivazione di tecniche partecipative e coinvolgenti di inchiesta, dai familiari *focus groups* coordinati da Domenico Chiesa (responsabile del CIDI che, volontariamente, si è prestato a svolgere la funzione di “occhio esterno e critico” di tutto il progetto) all'esperienza dei “World Cafè”, finalizzati a comprendere la complessità dei punti di vista sulla scuola e ad incrementare le capacità riflessive e dialogiche dei suoi attori.
- Attivazione di relazioni non previste con diversi attori del territorio (Comune di Chivasso, Regione Piemonte, associazioni ed operatori economici del territorio).

III. Conclusioni (2016 ed oltre)

A conclusione del secondo biennio, ecco un primo bilancio attraverso un elenco sommario dei punti di forza riscontrati nell'implementazione del progetto e che rimangono come *know how* acquisito e condiviso di buone pratiche didattiche, da utilizzarsi anche (e soprattutto) dopo la conclusione del progetto stesso.

Tra i punti di forza, la partecipazione, che ha costantemente accompagnato il lavoro in tutti e quattro gli anni: il progetto ha dimostrato che a scuola si può stare bene o comunque meglio; che ci è dato di “abitarla” in modo più partecipe e significativo. Insomma, che un'altra idea di scuola è possibile.

Inoltre, sono da sottolinearsi anche altri elementi circoscritti, pragmatici e concreti, alcune indicazioni di metodo emerse dal progetto che, oltre a esser facilmente comunicabili ed ‘esportabili’ all'esterno, possono servire da linee guida per gli sviluppi futuri del progetto⁷.

- *Microlearning*. Per incidere maggiormente sull'attenzione degli studenti, per dare ritmo alla didattica, per svolgere un lavoro di riduzione della complessità, occorre imparare a muoversi (non *solo* ma *anche*) su porzioni circoscritte di contenuto, in attività anch'esse circoscritte e temporalmente contenute. Ad esempio, il laboratorio di Michele Marangi sui *booktrailer* ha

⁶ A documentare l'importanza del lavoro di Brusa, v. www.historialudens.it. In quest'ambito, si raccomanda la lettura di Bricchetto 2016, che integra in modo innovativo e convincente la didattica della storia con la prospettiva della Media Education.

⁷ Queste indicazioni da noi raccolte sul campo, sono reperibili in forma sistematica e concettualmente nitida in Rivoltella 2016, in particolare pp. 6 e sgg. Sulla loro traduzione pratica, Bricchetto 2016.

mostrato come i ragazzi siano *oggi* in grado di dire su un libro molte più cose e con molta più efficacia in un racconto audiovisivo di un minuto/un minuto e mezzo, che non in quattro o cinque fogli di protocollo. Quella del *micro* è una delle tante sfide (cognitive, espressive, comunicative) che la contemporaneità pone a chi insegna e che la scuola stenta a riconoscere nella sua reale portata (Bricchetto 2016).

- *Formale/informale*. Se l'apprendimento superficiale consiste in una «memorizzazione senza comprensione», l'apprendimento è significativo (o profondo) quando consente, da un lato, «l'appropriazione del costruito attraverso la sua riconduzione alla conoscenza pregressa e alle forme della sua archiviazione»; dall'altro, di «prevedere il comportamento dei fenomeni e delle persone» e di «tradurre in atto il senso dell'agire competente» (Rivoltella, 2016). E' esattamente questa esigenza di apprendimento significativo a raccomandare a chi insegna la ricerca ininterrotta di un equilibrio, di volta in volta variabile, tra il sapere formale impartito dalla scuola e il sapere informale (stili cognitivi, tempi e contenuti, insomma «la conoscenza pregressa») acquisito in proprio dagli studenti, in una condizione culturale in cui tale aspetto si è andato enormemente dilatando rispetto a solo dieci anni or sono (Barrère 2011, Bricchetto 2016).
- *Embodiment 1*. Abituati ad interpretare l'apprendimento come un fatto intellettuale, è un po' come scoprire l'acqua calda: «*il corpo è il principale organo della conoscenza*» (Damasio 2000), qualcosa che la scuola mira quasi esclusivamente a disciplinare, *neutralizzare* (Cappa 2009). Ed è nel corpo, nei suoi numerosi disagi (biologici, cognitivi, espressivi) che il *nuovo* adolescente tende oggi a incagliarsi (Pietropolli Charmet 2008, Bainbridge 2010). Pertanto, la funzione di un laboratorio teatrale non può certo essere quella di formare attori e allestire spettacoli, ma di lavorare sulla *dimensione pre-espressiva*, per aiutare il corpo discente (e docente) ad uscire dalle sue *impasse* e a predisporre alle avventure della conoscenza (Bernardi 2004). In tale prospettiva, la funzione della “Educazione fisica” nelle nostre scuole andrebbe radicalmente ripensata.
- *Embodiment 2*. Legata al corpo prima che all'intelletto, la *conoscenza situata* è sempre più efficace di una conoscenza meramente astratta: «più la conoscenza è contestualizzata e meglio si dispone ad essere appresa». Per converso, «ogni decontestualizzazione si traduce in un aumento non necessario di complessità e quindi in una difficoltà accessoria per chi apprende» (Rivoltella 2016).
- *Learning by doing*. Una didattica laboratoriale, basata sul “fare”, prevede «il protagonismo dello studente, lo mette in condizione di risolvere problemi in maniera operativa, favorisce la sua disposizione alla ricerca», lo rende parte responsabile e attiva del suo apprendimento. Una didattica solo trasmissiva ne perpetua, al contrario, la condizione di minorità e favorisce l'insignificanza degli apprendimenti, la loro irrilevanza per il Sé (Rivoltella 2016).
- *Flipped learning*. Per valorizzare «il lavoro degli studenti», per investire «sul potenziamento della loro autonomia», per sviluppare in essi «interesse, motivazione e autostima», è necessario

rovesciare il più possibile l'ordine consueto dei fattori (trasmissione / compiti / interrogazione) e trasformare la lezione, autosufficiente e conclusa, in un momento provvisorio e conclusivo di un processo di apprendimento ben altrimenti complesso e aperto. In tal modo, «liberato dalla trasmissione di informazioni» e «ingaggiato nel *problem solving*, nello studio e discussione di casi, nell'*answer and question*», il lavoro dell'insegnante muta per così dire 'di segno e di senso' (Rivoltella 2016).

- *Debriefing*. Abbiamo bisogno di moltiplicare *i momenti (auto)riflessivi* in cui vi sia l'agio di correggere errori e fissare concetti con i propri insegnanti; di presentare il proprio lavoro ai compagni e di discuterne le valutazioni; con entrambi, di mettersi in discussione *senza sentirsi giudicati*. Abbiamo bisogno, insomma, di potenziare la *dimensione meta-cognitiva* dell'apprendimento, troppo spesso ridotta alla consegna formale delle verifiche (Rivoltella 2016), a momento residuale che, a seconda dei contesti, parrebbe oscillare tra l'irrilevante e il persecutorio.

BIBLIOGRAFIA

- M. Aime /G. Pietropolli Charmet, *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Einaudi, Torino 2014
- D. Bainbridge, *Adolescenti. Una storia naturale* (2009), Einaudi, Torino 2010
- A. Barrère, *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Armand Colin, Paris 2011
- C. Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004
- N. Bottani, *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2013
- E. Bricchetto, *A lezione di Mediterraneo. Gli EAS per innovare la didattica della storia nella scuola secondaria di secondo grado*, La Scuola, Brescia 2016
- J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), Feltrinelli, Milano 2001
- G. Cominelli, *La scuola è finita ... forse. Per insegnanti sulle tracce di sé*, Guerini e Associati, Milano 2009
- F. Cappa, a cura di, *Foucault come educatore. Spazio tempo corpo cura nei dispositivi pedagogici*, Franco Angeli 2009.

- A Damasio, *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Harcourt, 1999, tr. it. *Emozioni e coscienza*, Adelphi, Milano 2000
- E. De Conciliis, *Che cosa significa insegnare?*, Cronopio, Napoli 2014
- R. Eugeni, *La condizione postmediale*, La Scuola, Brescia 2015
- F. Fiore, *Crisi della scuola e usi della storia*, in "Passato e Presente", n. 52, 2001, pp. 97-115
- Id., *Crisi della scuola e nuovi adolescenti*, in "Nuova secondaria", n. 9, 2016, pp. 50-52
- H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (1983), Feltrinelli, Milano 1987
- Id., *Sapere per comprendere* (1999), Feltrinelli, Milano 1999
- Id., *Come cambia l'istruzione: considerazioni sulla storia, la scienza e i valori*, in Id., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erikson, Trento 2015
- Id. (2006), *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2015
- H. Gardner – K. Davis, *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, R. Cortina, Milano 2014
- J. P. Gee, *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, R. Cortina, Milano 2012
- J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Bulzoni Editore, Roma 1970
- H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano 2011
- S. Livingstone, *Ragazzi online. Crescere con Internet nella società digitale* (2009), Vita&Pensiero, Milano 2010
- M. Marangi, *In media res. Nuovi adolescenti e media contemporanei*, in "Nuova secondaria", maggio n. 9, 2016, pp. 46-49
- M. Marangi – F. Paracchini, *Dimensioni e luoghi*, in G. Ottolini – P. C. Rivoltella, a cura di, *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer e Media Education*, Franco Angeli 2014, pp. 129-144
- R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997
- G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, R. Cortina, Milano 2000.
- Id., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma/Bari 2008
- M. Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, R. Cortina, Milano 2011
- P. C. Rivoltella, *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita&Pensiero, Milano 2006
- Id., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, R. Cortina, Milano 2012
- Id., *Le virtù del digitale*, Morcelliana, Roma 2015
- Id., *Che cos'è un EAS? Le idee, il metodo, la pratica*, La Scuola, Brescia 2016
- P. C. Rivoltella, E. Bricchetto, F. Fiore, a cura di, *Media, storia, cittadinanza*, La Scuola, Brescia 2012
- G. Ottolini – P. C. Rivoltella, *Media Education*, in *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer e Media Education*, Franco Angeli 2014
- P. C. Rivoltella – P. G. Rossi, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2014
- F. Rose, *Immersi nelle storie. Il mestiere di raccontare nell'era di Internet* (2010), Codice Edizioni, Torino 2013
- R. Silverstone, *Perché studiare i media?* (1999), Il Mulino, Bologna 2002
- Id., *Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale* (2007), Vita&Pensiero, Milano 2009
- S. Tisseron, *3/6/9/12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali* (2013), La Scuola, Brescia 2016