

Didattica d'arte e formazione

Clementina Gily

Parlare di *progetto generazioni* richiama chi si occupa di formazione a ragionare dei fini dell'educazione, necessari per elaborare i campi d'azione. È importante tornare sempre a farlo per perfezionare l'azione pedagogica, ma giova anche dal punto di vista teorico. La pedagogia a volte dimentica di essere ricca di storia filosofica, e ciò perché la ricchezza della sua riflessione sta nel suo essere un sapere responsabile, e anche quando guarda in alto mantiene la consapevolezza del tempo e dell'azione da agire. Si tratta di un'ottica speciale, grazie a quell'ancora che la lega al presente, alla necessità di far fronte senza perdersi in letterature o in coerenze che vanno oltre lo stato dei fatti ed evadono il campo della storia. Tracciare visioni concrete capaci di tradursi in saperi operativi evita di perdersi nella ricostruzione senza problema storico o nei nuovi infiniti della rete. Il compito delle generazioni si rinnova come quello di cimentarsi con la sua stessa parabola, non per trovarvi antiquate lezioni di vita ma per meglio determinare la problematica che guida a pensare il futuro. I valori vanno ripensati, raccomanda Howard Gardner nel suo ultimo volume, perché le loro determinazioni sono troppo cambiate.

Chi si confronta di continuo con le giovani generazioni di adulti, gli studenti universitari, sa che già loro soffrono – e godono – il cambiamento continuo di vita generato dalle nuove tecnologie. Anche in brevi esperienze di vita si avverte il distacco da tempi non antichi ma che tali paiono, in cui non solo l'*I-phone*, ma anche il cellulare era raro, per non parlare dei *social network* e del *bancomat*. Tutti siamo immersi in una realtà che cambia le abitudini di vita ed i modelli di comportamento – oltre agli equilibri economici mondiali, al confronto tra culture, alle differenze di genere, al concetto di democrazia... con una velocità che richiede una riflessione specifica. Perché non è più facile sentire di fondare su valori

del senso comune come fossero certi, anche senza saperli definire. Gardner appunto questo denuncia: bisogna rendersi conto che il mondo dei valori è tanto cambiato che se, anche per gioco, fossimo invitati a dare una definizione dei valori cui ci si ispira, definiremmo bontà, verità, bellezza con parole prese da altre realtà culturali cui siamo stati presenti, tanto demodé da suscitare facili obiezioni. Perciò Gardner suggerisce l'idea che sia tempo di sostenere un nuovo illuminismo, di sciogliere la nave dal porto del pragmatismo e proporsi temi di più ampia riflessione. Rinnovando il *sapere aude*, guardando cioè con l'ottimismo della ragione e della volontà alla possibilità di superare questa sfida immane, calandosi in problemi determinati ma stando anche attenti allo sfondo in cui essi si inseriscono. Inutile dire quanto anche questa proposta sia, come i valori, tutta da ridefinire, contestare, sviluppare: ma probabilmente anche da accettare.

Nel campo della bellezza, in cui muove questa riflessione, non si tratta più di rispondere per gioco ad una domanda da un milione di dollari. L'estetica contemporanea e la critica d'arte si guardano dal pronunciare alla leggera la parola 'bellezza'. Umberto Eco ha pubblicato un volume con questo titolo, ma scrive una storia, anche se in modo innovativo e proponendo pagine di immagini senza commento che spaziano in tutti i campi e affiancano il divo del cinema al capolavoro rinascimentale. È quasi una dimostrazione che Gardner ha posto un problema reale. Non diceva Hans Belting sin dagli anni '70 che la storia dell'arte deve seguire anche altri criteri, diversi da quelli consolidati in una storia secolare? Infatti l'estetica propone di ripartire dalle immagini abbandonando la tradizionale storia dell'arte per una nuova. Nel 2010 una mostra al Beaubourg di Lione s'intitolava *Capolavori?*: per far notare che il termine scompare con ragione dai dizionari specifici. Per Boehm bisogna ripartire dall'immagine, tagliare corto le futili discussioni sui tradizionali temi dell'estetica, dell'arte, degli artisti. Danto ritorna alla filosofia dell'arte dopo l'estetica, rinnovando le posizioni hegeliane (la cosiddetta *morte dell'arte*) come le più adatte a comprendere ad esempio la *pop art*, perché il senso dell'opera sta nel significato che espone. Non solo quindi non si definisce la bellezza, come fanno a ragione la maggior parte delle estetiche, ma ci si rifiuta di considerarla il predicato che giudica dell'arte. La bellezza svanisce, di fronte al narcisismo ed alla critica vestita da Pigmalione, in cui certamente compare il senso del tempo e dei suoi

aggiunti essenziali, ma si sottrae la Bellezza al giudizio di quello che Benjamin considerava il committente attuale dell'arte, la folla di Baudelaire, col suo incedere anonimo. Mentre sono essi, questi committenti anonimi – purché gentiluomini, diceva Shaftesbury – i depositari del gusto, secondo quel che Kant ha concluso sulla celebre polemica settecentesca sul gusto e sul suo rapporto con *ciò che piace*. E sono loro anche i depositari del senso comune e del valore del quotidiano, oggi tanto influenzati dai linguaggi dei mass media.

La crisi del valore bellezza è dichiarata, perciò, senza equivoci; non dall'estetica del brutto, attiva e feconda da due secoli, ma dalla disattivazione della funzione categoriale della bellezza. Ma andate con un gruppo di turisti nella più superficiale delle visite museali e ascoltate senza preconcetti i loro giudizi estemporanei; entrate in una classe con una rassegna di immagini e sollecitate una chiacchierata con i ragazzi di ogni età. La bellezza ricompare senza alcun timore di sconfitta, nelle considerazioni ingenuie dei grandi e dei piccoli: e *ingenuus* in latino significa *uomo libero*. Non che le loro considerazioni siano spesso oltre che libere anche sapide, ma è la prova che la bellezza non svanirà, anzi salverà il mondo, se ha ragione il principe Myskin, l'*Idiota* di Dostoevskij, l'uomo totalmente buono. Soprattutto partendo dall'ottica dell'estetica, quindi, il problema posto da Gardner è significativo e rimanda all'approfondimento che può ricavare proprio dalla ricchezza della pedagogia una significatività speciale, capace di tradursi in campo d'indagine e d'azione.

Quale definizione migliore della bellezza, ad esempio, di quella di Dewey, certo filosofo e logico ma anche pedagogista insigne, che quando in vecchiaia si occupò d'arte definendola *un'esperienza*, vale a dire qualcosa di significativo che si impone, si ricorda e commenta in mente di continuo, resta nella coscienza come una svolta. Bisogna certo ridefinire termini come *capolavoro*, *sublime*, *evento d'arte*, ma nell'apprezzare le avanguardie, l'astratto, i maestri del Rinascimento occorre che la bellezza – nel suo senso – si riveli, come sempre fa per motivi che non si sanno dire: questa è la caratteristica dell'analogica conoscenza estetica. Aristotele faceva una interessante differenza tra *energheia*, la forza conferita dall'artista, ed *enargheia*, la sua riuscita. Roland Barthes conferma, quando aggiunge alle caratteristiche del segno, denotato e connotato, il *senso ottuso*, termine che dice tutto quel che c'è da dire.

È spesso il sublime, ciò che si presenta come *grande*, diceva Kant, che ci si impone dandoci stupore. È un termine caro ai ragazzi di oggi, che capiscono meglio questa definizione di quella dei manuali, i classici esempi di Kant, cielo stellato e mare in tempesta, o il celebre quadro di Friedrich. *Grande* è qualcosa di nuovo e urtante, fa pensare e calamita; ma non è di necessità *bello*, non desta cioè, diceva sempre Kant, *compiacimento*, armonia – che Leon Battista Alberti diceva *concinntas*, l'equilibrio che si fa di percezioni educate alla conquista della semplicità. Che si ottiene perfezionando la percezione, la conoscenza tecnica e scientifica (tutte possibili didattiche d'arte), determinando il problema che l'artista inquadra e osserva fermando il riflettore dell'attenzione. L'ideale della *kalokagathia* resiste al tempo, quando si esce dalla storia e si privilegia l'incontro con la bellezza, in tutte le sue forme e storie e pratiche, e in tutta l'ampia sfera della ricezione *ingenua*. È la risorsa dell'integralità, del rispetto dell'ascolto, della convinzione di dover dare risposta ad un problema presente con una messa in forma. Ma è anche educazione all'incontro con l'altro che legge, alla collaborazione alla logica di team nelle arti collettive, alla legalità nel rapporto con l'evanescente gusto: ne danno testimonianza le scuole che vivono il problema dell'intercultura, che creano in autonomia spazi per i laboratori d'arte. Tutto questo fermento può realizzare l'educazione del gusto, del senso comune, della riflessione sul quotidiano. Ma occorre una riflessione didattica adeguata e realizzabile.

Oggi il problema della cultura popolare è più che mai problema ecologico, dell'ambiente di vita pieno di contenuti sempre sorprendenti, spesso volgari. Il gusto è gravemente scosso in positivo e in negativo dal mondo delle comunicazioni di massa. Cultura popolare=cultura di massa: raccolgo l'indicazione dell'identificazione del sociologo Denis McQuail, visto che la definizione risale agli anni '30 del secolo scorso, quando il termine *massa* aveva anche accezioni positive: perché la scuola deve prendere coscienza della dignità ed importanza di questa cultura e abbandonare l'atteggiamento elitario che spesso conserva, come gli intellettuali e i ricercatori non di settore. È certo comprensibile che la cultura critici con fastidio un messaggio televisivo troppo carico di intenti commerciali, che con propaganda e pubblicità diffondono lo *choc* di una cultura superficiale e consumistica. In Italia, dove non è ostacolato né dalla concorrenza né da una forte cultura liberale, lo

si accusa di mettere a punto una contro educazione che nuoce in tutti i modi al *bel paese*, perché affossa l'educazione del gusto, che già la nostra pedagogia positivistica aveva posto al centro della sua attenzione istituzionale.

L'efficacia del lavoro della scuola combatte questa contro educazione con i suoi stili di vita, basati sul rispetto della cultura e dell'approfondimento, facili da sbaragliare. I nuovi stili nemmeno privilegiano modelli di intercultura, a meno che non la si intenda come l'adesione alla cultura del consumo superficiale di immagini, dello spreco, dell'intrattenimento, così adatta a prendere possesso del tempo dei giovani: se si considera come si deve il mondo dei media un tutt'uno, una cultura convergente con propri costumi e linguaggi, il tempo della riflessione è schiacciato sul tempo dei media, che per principio tendono ad occuparlo in modo estensivo, anche in un presente di interiezioni, come è facile constatare. Benjamin invitava per rispondere a tutto ciò al recupero del tempo del silenzio in cui farsi una opinione.

Anche la rete, che privilegia l'interattività e evita la ricezione passiva per chi impara a partecipare, contribuisce alla degenerazione del gusto e della capacità di lettura delle immagini. Il sapere mescolato al virtuale si concentra nella perfezione tecnologica – il dinosauro presente allo sguardo al pari di un elefante. Vi si confondono i significati definiti, problema di tutte le immagini che determinano ma non definiscono, ma qui aumenta a dismisura per la costruzione di testi composti di espliciti fini dicibili e impliciti indicibili. Ma è soprattutto l'infinita quantità e diversa qualità degli interventi che complica la scelta dei buoni testi, per chi non tragga dalla cultura tradizionale criteri di lettura. Il risultato è la catastrofe per entropia del senso comune e del gusto, dimostrato dalla caduta del valore artistico di gran parte della letteratura dei media, specie quella destinata al maggiore consumo. Theodore W. Adorno fu buon profeta: ma forse invece che preconizzare era meglio agire e strutturare piani d'azione. I media sono mezzi e messaggi, si può agire agendo da entrambi i lati, non si tratta solo di tecnica.

La risorsa dei media è potente, nessuno dubita della sua componente di futuro. Non solo vanno perciò conosciute le novità, gli elementi di forza e debolezza, ma anche portare la didattica ad azioni contro la contro educazione. La pedagogia ha già ragionato con le scienze umane e ne ha capito la lezione, ma va forse riscop-

perta la componente di lotta così come la concepisce l'arte: ch'è sempre in lotta contro la visione comune, sceglie dettagli per dimostrarlo a tutti, sceglie la solitudine se occorre ma persegue con ostinazione un fine. Qui, per la pedagogia e per la didattica, questa assunzione può significare riscoprire cosa significa civilizzazione, che non è nulla di pacifico, ma una battaglia giornaliera con l'incultura e la volgarità. La si combatte in superficie, ma si va a fondo ed alle forze che ne derivano. Anche nell'insegnamento delle materie questo nuovo modo di colloquiare con i media è diventato prassi di civilizzazione che ha già dato luogo a didattiche innovative interessanti.

La *media education*, ad esempio, agisce in proposito insegnando a leggere il Medium Zero nella sua stessa lingua, che trasforma ogni sapere in frullato con l'intrattenimento. Frammenti di sapere costruiscono un interesse che non sa andare a fondo e si allontana dall'approfondimento. Ma desta interesse, che le sperimentazioni hanno trasformato in proposte di decodifica della cultura popolare, guidando a comprendere cosa significa il tema dei palinsesti; rendendo coscienti che quella che si chiama *regia in diretta* tenda a creare un mondo quotidiano, insegna Silverstone, che mina l'ambiente di vita per il suo essere non contestualizzato. Ragionare del quotidiano perciò è il modo di evitare l'utenza silenziosa e anche di capire il successo dei media che hanno saputo occuparlo, la televisione è l'orologio della giornata, dice Silverstone, altro tempo scandito dai racconti cui si accede e si esce – a telecomando. Se non si è più nel quotidiano come il fax quando ha perso il monopolio della contemporaneità della trasmissione, si va in esempio delle luminose scoperte tralasciate dalla storia. Ragionare dell'ambiente di vita mediato è una contro contro educazione che non ha costi, ma solo potenza di azione. Capire cosa hanno capito le *didattiche* dei media, sollecitate dal mercato, significa reimparare il ruolo dell'interesse e della libera partecipazione che pedagogia e didattica esaltano sin dalla nascita – Vittorino da Feltre e Comenio, per fare due nomi.

Non sono mai banali le conversazioni che partono dalla cultura popolare perché aiutano a capire l'ambiente di vita, parlando di broadcasting ma anche di rete: l'interattività è diversa, ma i contesti del linguaggio restano informativi e non argomentativi, scientifici perché orientati ad conclusione ed approfondimento. L'emittente di un blog presenta difetti analoghi all'informazione pubbli-

ca, non sa trasformarsi in dialogo euristico. Eppure il modello retorico più invalso, la conversazione, non è aliena da questi approfondimenti: ma basta parlare di salotti televisivi per capire che il modello è degenerato, non ha la limpidezza e costruttività sociale che aveva nelle corti sovrane e che conserva nei rapporti di interazione. Riportare a questi esempi è il compito del *play*, del teatro, del gioco delle parti che discuta modelli di vita e attivi il sapere condiviso e critico che l'educazione mira a formare.

La lotta alla contro educazione non solo evita l'analfabetismo di ritorno, ma è una risorsa per arricchire l'era della splendida oralità che la società dell'immagine ha aperto, ma non c'è da sperare che ciò avvenga per opera dei professionisti dei media schiavi dell'audience e del mercato; il mondo della formazione con la *media education* e con i laboratori d'arte già coglie i risultati di un'azione apparentemente superficiale, ma che incide sull'uomo profondo, sul cittadino della società democratica, come diceva Dewey. Il metodo è di un discorso senza velocità, riflessivo, attivo e condiviso, dimostrando come il libero approfondimento costruisca un nuovo testo, con la risorsa della formazione estetica.

La formazione estetica ha già la sua storia, ma la si è coltivata nella via della retorica e della letteratura più che nel laboratorio d'arte, almeno in tempi recenti. La specializzazione dei saperi data al massimo dall'istituzionalizzazione della scuola, fenomeno relativamente recente. *Emilio* non passa il suo tempo solo nell'apprendimento di materie; e anche nelle scuole il professore in cattedra non si limita a valutazioni quantitative. Ma la sfida della complessità critica dell'eccesso di analiticità è nel riscoprire le risorse offerte dalla tradizione pedagogica e formativa in tutti i campi rivolti a chi apprende, nelle botteghe dell'arte (ricostruibile dalle poetiche degli artisti) vi sono metodologie basate sulla copia tendenzialmente originale e sulla riflessione scientifica, sull'anatomia e sul colore. Molte *nuove* didattiche possono costruire di estendere l'attenzione dall'immagine in parole delle letterature quelle in figura: un apprendimento necessario quando i testi di maggiore lettura sono pluricodici, immagini in figura, suono e parole. Il fermento del mondo della scuola è ricco di azioni, ma la mancata formazione degli insegnanti alla storia dell'arte ed all'estetica, l'indagine cognitiva del sapere sensibile ed analogico, crea sperimentazioni frammentate, non organizzate in una didattica.

Il rischio della formazione estetica è lo stesso dell'immagine: la

grande libertà d'interpretazione. Il fine della formazione alla creatività, riconosciuta necessaria ai cittadini nel nuovo millennio, crea un nuovo intrattenimento se non fonda in una analisi della conoscenza estetica, che ha proprie categorie, limiti, facoltà, troppo a lungo confuse con le logico argomentative (conoscenza inferiore); ma deve anche saper scegliere le opere esemplari per la comunicazione efficace.

La libertà, autotelicità, creatività identificano questa conoscenza come *gioco* (Gadamer), tipicamente iterativo, presente ed attivo. Ora, è facile confondere l'entrata nel gioco d'arte, l'*in-lusio*, con l'illusione, con la malattia da gioco che confonde reale e virtuale, fantasia e fantasticheria, immaginazione-progetto e i sogni della notte. L'arte è il campo dei sogni del giorno, diceva Bachelard, in cui si pensa il futuro, si valuta il mondo possibile per trarre dall'oscurità nuova civilizzazione. Confondere su questi elementi di fondo, è trasformare la formazione estetica nella creazione di un nuovo campo di attrazioni.

La polemica pedagogica contro la degradazione del gusto e l'analfabetismo all'immagine è l'anima che genera la battaglia della formazione estetica vuole combattere con le stesse risorse della contro informazione, creando una pedagogia che scopra il suo etimo non in *paidos*, ragazzo, ma in *paidia*, l'allegrezza spontanea del gioco, il riso di gola di una corsa vinta. Il metodo è la storia dell'arte vissuta in un laboratorio come luogo non necessariamente fisico di interazione dei saperi. Partendo e ripartendo dall'immagine, servendosi della risorsa tecnologica per studiare e operare sul metodo della composizione delle immagini. Costruire testi multimediali centrando nelle immagini non solo incrementa e specifica competenze tecnologiche e desta interesse, ma agisce sul difetto della superficie consentendo l'approfondimento integrale. Una semplice lezione in slides è ormai normale per docenti e discenti, e già fa meditare sull'interazione dei codici in immagini e parole, che può procedere per contrappunto o per analogia. Si tratta di scelte da prendere consapevolmente come le ramifiche di un ipertesto, usando la fantasia e non la fantasticheria.

Questo è il punto, se il problema primo della cultura dei media è la frammentazione – sin dal tempo del giornale quotidiano, Rivoluzione Francese per intendersi. La conoscenza diretta dell'etologia è ricchezza culturale dell'uomo d'oggi che posseda un televisore; che non per questo è uno zoologo, gli manca lo sguardo in-

tegrale della scienza, l'ordine che crea la scala delle differenze. Dal punto di vista cognitivo, agire sulla scelta è il primo vantaggio della formazione estetica. L'arte decostruisce e deframmenta, insegna ad agire sulla pagina bianca, tela grezza, marmo, nel silenzio della scelta in cui confluisce l'integralità del problema: resistenze della materia e del progetto, spazio ristretto, tecniche, consistenza della forma, efficacia della comunicazione. Non c'è disegno elementare che non rechi questa problematica e non insegni a prendere in mano il timone. La capacità di scelta tra informazioni e prodotto conduce l'infinità del mondo e della rete nella messa in forma di un tema. Occorre aiuto nel processo per l'inesperto, ed è il senso della formazione estetica. Che insegna ad uscire dal monocorde insistere sull'affermazione delle individualità – culto delle immagini, narcisismo, autismo da media – per affermare altre consistenze.

Non c'è differenza d'età in questo apprendimento, uno studente può creare testi digitali migliori del professore o genitore, un adulto può interessarsi all'immagine più di un ragazzo. Con due risultati di rilievo. Il primo è di mettere in pratica con naturalezza quella logica cooperativa tanto raccomandata a anche tanto difficile da realizzare senza un'innovazione didattica. La formazione permanente ha insegnato da tempo che vanno mutate le caratteristiche della docenza per educare adulti che riconoscano al discente il suo spazio personale; ma poi questo cambiamento è stato ritenuto adeguato in genere per il *cooperative learning*. È l'attività della mente che consente di appropriarsi non solo mnemonicamente dei saperi.

Secondo risultato è la sua plasticità, che si adatta a qualsiasi apprendimento. Persino un corso per lavoratori può con guadagno prendere spunto da un filmato, un articolo di giornale, un sito internet, e continuare il discorso per approfondire o acquisire nuove abilità. Il *know how* informatico, oggetto classico di questa formazione, può partire dalle immagini e dall'azione o dalla tecnica del computer, e nel primo modo raggiunge risultati durevoli. Come ogni attività ipertestuale, inoltre, insegna a partecipare ad un lavoro di team.

L'incontro fra le generazioni è proficuo, non tollerato, in tutti i campi della formazione estetica: i metodi di conversazione della *media education*, i focus group, la costruzione di ipertesti dotati di immagini potenziano i loro effetti nel confronto *face-to-face* di esperienze diverse.

Il secolo breve è stato soprattutto il *secolo veloce* che ha annullato tante differenze tra giovane e anziano: le differenze psicologiche non esimono nessuno dal fronteggiare il nuovo mondo quotidiano – dell'immagine e dei media. La formazione estetica cerca una didattica delle immagini che non parta come la *media education*, dalle più difficili, immagini in movimento e persino *alive* televisive, nuova quotidianità e non Opera com'è ancora il cinema. L'analisi è più facile se le fasi di montaggio e costruzione sono studiate nelle immagini dell'arte, evidenziando le analogie. L'educazione del gusto non è una via semplice, ma deve saper strutturare didattiche in progress e metodologie di intervento, senza perdere d'occhio i fini, la guida della scelta consapevole.

Riferimenti bibliografici

- ACONE G.-BERTAGNA G.-CHIOSSO G. (1992), *Paideia e qualità nella scuola*, La Scuola, Brescia.
- ANTINUCCI F. (2007), *Musei virtuali*, Laterza, Roma.
- BARTHES R. (1985), *L'ovvio e l'ottuso* III, Einaudi, Torino.
- BELTING H. (1990), *La fine della storia dell'arte*, Einaudi, Torino.
- BENJAMIN W. (1981), *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Einaudi, Torino.
- BLEZZA F., *Come cambiano l'educazione e la didattica nell'universo digitale*, in <http://www.larchivio.com/pedagogia.htm>
- BOEHM G. (2009), *Il ritorno delle immagini*, in PINOTTI SOMAINI (a cura di), *Teorie dell'immagine, il dibattito contemporaneo*, Raffaello Cortina, Milano 2009.
- CAMBI F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Milano.
- CASSETTI F. (1984, a cura di), *L'immagine al plurale. Serialità e ripetizione nel cinema e nella televisione*, Marsilio, Padova.
- CIOFFI A. (2009), *Educare ai beni culturali*, Napoli, Liguori.
- DANTO A.C. (2009), *Andy Warhol*, Einaudi, Torino 2010.
- DELEUZE G. (1983), *Cinema 1. L'immagine-movimento*, Ubulibri, Milano 1993.
- DE SOLA POOL I. (1983), *Tecnologie della libertà*, Utet, Torino.
- DEMETRIO D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari.
- DEWEY J. (1932), *Arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

- ELIAS N. (1969), *La civiltà delle buone maniere*, il Mulino, Bologna 1998.
- ENZENBERGER H.M. (1990), *Per non morire di televisione*, Lupetti, Milano.
- FORTE B. (2007), *La via della Bellezza*, Morcelliana, Brescia.
- FRABONI F.-PINTO MINERVA F. (2000), *Manuale di Didattica generale*, Laterza, Roma-Bari.
- FRAUENFELDER E.-SANTOIANNI F. (2006, a cura di), *E-learning, teorie dell'apprendimento e modelli della conoscenza*, Guerini, Milano.
- GADAMER H. (1983), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano.
- GARDNER H. (2011), *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano.
- GENNARI M. (1994), *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano 2007.
- GOFFMAN E. (1969), *L'interazione strategica*, il Mulino, Bologna 1988.
- JENKINS H. (2006), *Cultura convergente*, Apogeo, Milano.
- LANEVE C. (2000), *Pedagogia e didattica dei beni culturali*, La Scuola, Brescia.
- MARAGLIANO R. (1994), *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari.
- MORCELLINI M. (2008), *Provaci ancora, scuola*, in F. BUTTURINI (a cura di), *Didattica della comunicazione didattica*, Ministero PI, Verona-Roma.
- MORIN E. (2011), *La formazione estetica*, in C. GILY-M. PERSICO (a cura di), *Arte e formazione*, Oscom, 2011, in www.ilmiolibro.it
- MCQUAIL D. (2001), *Analisi dell'audience*, il Mulino, Bologna.
- MUSAIO M. (2007), *Pedagogia del bello*, FrancoAngeli, Milano.
- REGNI R. (2009), *La tecnologia umanistica tra mente, corpo, cultura e scuola*, in C. GILY (a cura di), *Pedagogia della complessità. La tecnologia umanistica. Agon Sport e caso*, Scriptaweb, Napoli.
- PAROLA A.-TRINCHERO R., *Liberi di scegliere?, Vincoli e possibilità per educare alla TV*, in C. GILY-M. PERSICO (a cura di), *Arte e formazione*.
- SILVERSTONE R. (2000), *Tv e vita quotidiana*, il Mulino, Bologna.
- VIRILIO P. (1995), *Dromologia, Absolute velocity*, Parigi.
- VOLPICELLI I. (2011), *Herbart interprete di Platone: aspetti pedagogici, etici e ontologici*, Bibliopolis, Napoli.

