

Tolleranza epistemologica.

Per una “eco-logia” degli ambienti virtuali (di apprendimento)

Stefano MORIGGI

Università di Milano Bicocca, Milano (MI)

Abstract

Nel presente contributo, approfondendo il concetto di tolleranza anche alla luce di quanto sostenuto nella Dichiarazione dell' UNESCO in merito alla centralità di tale concetto in ambito educativo e didattico, si cercherà di prospettare un approccio metodologico funzionale ad accompagnare la costruzione di un modello di apprendimento cooperativo che possa gestire concretamente le criticità relazionali che emergono nelle attività di (piccoli) gruppi di lavoro abilitati a un utilizzo degli ambienti virtuali (di apprendimento); e che inoltre possa ottimizzare le (potenziali) opportunità didattiche offerte da tali contesti digitali. Si proverà quindi a delineare un'idea di tolleranza epistemologicamente fondata (ovvero mutuata dalle stesse logiche della scoperta scientifica) quale orizzonte “eco-logico” entro cui (e mediante cui) poter sviluppare percorsi formativi e proposte didattiche (effettivamente) cooperativi - ovvero, euristicamente efficaci nella gestione (sistematica e razionale) delle dinamiche di gruppo negli ambienti virtuali.

Keywords: Tolleranza, Ambienti virtuali (di apprendimento), Cooperazione, Utilità, Razionalità / Irrazionalità.

Introduzione

Che la tolleranza sia un concetto chiave in ambiti educativi e didattici risulta evidente riprendendo, per esempio, la *Dichiarazione di Principi sulla Tolleranza* – documento redatto a Parigi in occasione del XXV° anniversario della fondazione UNESCO. In un passaggio del comma 2 dell'art. 4, si legge infatti che la tolleranza deve essere considerata come un “imperativo prioritario” e, *ipso facto*, si ritiene necessario e decisivo, per porre le basi di un futuro democratico, “promuovere metodi *sistematici* e *razionali* di insegnamento della tolleranza incentrati sulle risorse culturali, sociali, economiche, politiche e religiose dell'intolleranza” (UNESCO, 1995). Per far ciò – ovvero, per cercare di disinnescare le cause e neutralizzare le circostanze che, tipicamente, generano le logiche dell'esclusione e del rifiuto dell'*altro* e del *diverso* – gli estensori della *Dichiarazione* auspicano “un miglioramento della formazione degli insegnanti, dei programmi di insegnamento”, oltre che dell'utilizzo delle “tecnologie dell'educazione”, il tutto al fine di “formare cittadini solidali e responsabili” (art. 4, comma 4).

Detto e condiviso ciò, rimane però da comprendere anzitutto come si debba intendere il concetto di tolleranza e, in seconda battuta, in quali modi un'idea di tolleranza possa essere “sistematicamente” e “razionalmente” praticata in contesti educativi e didattici digitalmente aumentati. Se da un lato, infatti, la stessa idea di tolleranza – come da più parti è stato osservato (Lanzillo, 2001) – si è rivelata un concetto talvolta equivoco e comunque complesso da definire; dall'altro, è opportuno sottolineare che il documento parigino sopracitato risale al 1995. E dunque, se opportunamente non trascura l'importanza e la responsabilità dei “mass-media” per la promozione e la diffusione di una “apertura di spirito” (art. 4, comma 2); al contempo, nel generico e sopracitato riferimento alle “tecnologie dell'educazione” non può che affidare a ogni operatore e/o studioso del settore di oggi l'inaggirabile compito di studiare come gestire i “nuovi media” in modo da produrre significative esperienze di apprendimento digitalmente aumentate. Cercando, in questa direzione, di scongiurare, o quanto meno di contenere e limitare, i rischi di condotte e di derive ostili ai “principi” più sopra ricordati.

Nel presente contributo ci si propone pertanto di avviare una riflessione operativa su come definire la tolleranza al fine di renderla una pratica (metodologica) condivisibile nei contesti digitali (o digitalmente aumentati). Che, in altre parole, significa cercare di approdare a un orizzonte culturale all’interno del quale raffinare e precisare proposte metodologiche che possano contribuire a sviluppare e/o a perfezionare progetti didattici ed educativi tali da consentire effettivamente una frequentazione *sistematica e razionale* di tali nuove ontologie scolastiche, e non solo (Jarzombek, 2016)

Il tutto nella spiazzante consapevolezza di un’apparente contraddizione – sulla quale si avrà modo di tornare nel prossimo paragrafo. Quella che vede proprio nella potenzialità di estendere e moltiplicare le possibilità e le modalità di interazione individuali e di gruppo (offerte dagli ambienti virtuali) il rischio di un incremento di fenomeni di dogmatismo e discriminazione (dunque opposte a qualsiasi modalità di intendere, o esercitare, la tolleranza).

Ma procediamo per gradi, iniziando – come accennato più sopra – assumendo lo stesso concetto di tolleranza quale espediente strategico a partire dal quale avviare quanto meno un abbozzo di “eco-logia” (Postman, 1970, 1979, Nistrom, 1973; Strate, 1999, Granata, 2015) degli ambienti virtuali.

Stato dell’arte

“Tolleranza” è un concetto che, forse più di altri, chiede e merita di essere sempre e di nuovo ripensato. Non è questa la sede per ricostruire le diverse interpretazioni con cui, di epoca in epoca, si è concretamente provato a immaginare forme possibili di convivenza tra stili di vita e visioni del mondo differenti e talvolta incompatibili; ma sia lecito quanto meno rammentare qui i seguenti aspetti: che dal punto di vista storico, abbiamo a che fare con un’idea “moderna”, concepita come “soluzione” pragmatica alle guerre civili e religiose che hanno scandito il disfacimento della *Christianitas* medioevale; che proprio sulla base di questa idea sono venuti progressivamente maturando tanto la concezione moderna del potere statale, quanto quella di cittadinanza a cui ancora ci si ispira (Galli, 1998, 2001). E che, infine – a proposito della necessità di tornare a pensare *immer wieder* questo concetto nella sua equivoca complessità – l’accezione (forse ancora oggi la più diffusa) che rimanda alla tolleranza come sinonimo di “rispetto”, ovvero come la capacità di “apprezzare comunità e stili di vita alternativi”, è stata severamente liquidata quasi venticinque anni or sono nei termini di un “approccio turistico alla moralità” (Lasch, 1995).

In essa, infatti, Christopher Lasch ravvisava, in particolare, il rischio di una sua riduzione a un “concetto negativo”. Ossia, a un mero espediente etico-politico con cui accettare un “male minore” (l’*altro*, il *diverso*) per evitarne uno “maggiore” (il conflitto e le sue conseguenze). Una prospettiva, questa, ritenuta appunto “turistica” in quanto – proprio come accade a non pochi turisti (e a nessun viaggiatore!) – la percezione e la “tolleranza” dell’*altro* e del *diverso* si rivelano piuttosto una paternalistica sopportazione implicitamente legittimata da una supposta superiorità del soggetto sedicente “tollerante” – e quasi mai un’effettiva apertura (culturale, etica e politica) al riconoscimento di un diritto (Lanzillo, 2001).

Tali brevi considerazioni sono funzionali pertanto sia a ribadire il nesso (storico oltre che teorico) tra il concetto (moderno) di cittadinanza richiamato dalla *Dichiarazione* e l’idea di tolleranza; sia l’urgente bisogno di chiarire (e di chiarirsi) – tanto più all’interno del perimetro tematico del presente contributo – quale modello di tolleranza possa rivelarsi uno strumento efficace al fine di disegnare anche in contesti digitali (o digitalmente aumentati) spazi di fruttuosa ed effettiva convivenza tra pari e diversi che non si rivelino, alla prova dei fatti, più modeste e paternalistiche concessioni all’*altro*.

Un passo avanti in questa direzione è altresì consentito da un’ulteriore evidenza che emerge ripercorrendo e analizzando la genealogia e le declinazioni di questa *idea moderna*: ossia che “il discutere di tolleranza appare come evidenza della crisi di un ordine” (Lanzillo, 2001, p. 8). Detto in termini più epistemologici, la sua comparsa sulla scena della discussione pubblica è sinonimo di una “catastrofe” (Thom, 1980), in corso o imminente. Ovvero, di uno stato di crisi (o *punto critico*, per dirla ancora con René Thom) di un sistema “ordinato” che, nella fattispecie della tolleranza, richiede una radicale ridefinizione e rinegoziazione dei rapporti, degli obblighi e dei vicoli sulla base dei quali immaginare la sostenibilità di un nuovo equilibrio “eco-logico”.

Pertanto, a meno di non perseverare nel concepire la crescente diffusione del digitale (in contesti didattici, ma non solo) in termini squisitamente strumentali – illudendosi che tale fenomeno possa essere gestito individuando (più o meno arbitrariamente) modi e tempi “sensati” per l’utilizzo delle nuove tecnologie – dobbiamo farci carico del fatto che l’interazione con dispositivi digitali e ambienti virtuali sta generando una nuova ontologia (Jarzombek, 2016), destinata per molti versi a scardinare – nello specifico dell’istituzione-scuola – lo stesso concetto di aula tradizionale intesa (Ferri, Moriggi, 2016, 2018).

Nondimeno, però, il rischio – complementare e conseguente all’approccio strumentale alle tecnologie poco sopra richiamato – si rivela, ancora una volta, un’interpretazione “turistica” della tolleranza che – come già intuito da Lasch – tende a concretizzarsi in uno sterile, per quanto intuitivo e comprensibile, richiamo al rispetto dell’*altro* e del *diverso*. Un richiamo il cui indiscusso spessore etico neppure sfiora, però, l’effettiva possibilità di ridiscutere e ricontestualizzare i labili e delicati confini (e i rapporti) tra *dentro-fuori*, *noi-altri*, *inclusione-esclusione* (Todorov, 1989) negli ambienti digitali.

Per ovviare a ciò si propone quindi una riflessione sulla tolleranza che faccia i conti con le matrici culturali che hanno reso al contempo possibili e necessari la comparsa e lo sviluppo delle tecnologie digitali (Moriggi, 2015). Muovendo, più nel dettaglio, da quella che potrebbe essere appunto percepita come un’apparente contraddizione e che invece la letteratura scientifica presenta come una tipicità delle interazioni agite nei contesti digitalmente aumentati.

Se, infatti, la dimensione “social” – o per meglio dire partecipativa e collaborativa – rappresenta di fatto un ingrediente essenziale e costitutivo della “filosofia” che ha portato – sia in ambiti politico-militari sia in contesti sociali e informatici più “alternativi” (Ferri, Moriggi, 2018, pp. 49-68) – alla progettazione e allo sviluppo delle reti informatiche e degli ambienti digitali; è altrettanto vero che la cooperazione (tra pari) – che già si mostra problematica in contesti analogici – evidenzia ulteriori e ipertrofiche criticità quando la mediazione tra i soggetti coinvolti prevede (anche o solo) la frequentazione e l’utilizzo di un ambiente virtuale (Wallace, 2016, pp. 114-118).

Forse la pur lucida e lungimirante intuizione di un mondo reso “piatto” (ovvero trasformato in un’unica piattaforma in cui ogni individuo connesso può collaborare a progetti, formare comunità, fare diversamente impresa) dalle tecnologie del XXI secolo (Friedman, 2005) ha contribuito a diffondere aspettative troppo ottimistiche nei confronti delle nuove frontiere della comunicazione/cooperazione digitalmente aumentata. E tra queste non va sottovalutata la pericolosa convinzione che le (sole) competenze informatiche necessarie per l’utilizzo dei dispositivi in questione definiscano il *know how* sufficiente con cui ridiscutere e rimodellare il senso e il significato della stessa idea di cittadinanza in un mondo sempre più trasfigurato dalla diffusione del digitale.

Per smorzare entusiasmi e illusioni, basterebbe tornare a riflettere sui risultati di un ormai classico esperimento di psicologia (Hightower, Sayeed, 1995) con l’intento di mettere ancor meglio a fuoco l’evidenza di un “ordine” scardinato e l’impellenza di ricontrattare dinamiche ed equilibri interpersonali.

Nell’ormai lontano 1995, Hightower e Sayeed avevano infatti mostrato la specificità delle logiche dei gruppi on line progettando un esperimento – in contesto aziendale – basato sul paradigma dei profili nascosti. In sintesi, ai soggetti coinvolti, suddivisi in piccoli gruppi, veniva richiesto di valutare i curricula di tre candidati per una posizione di *marketing manager*. I profili dei candidati erano stati modificati in modo che, solo uno dei tre risultasse adatto alla posizione vacante; e a ogni membro dei piccoli gruppi veniva consegnata solo una porzione dei tre curricula. Alcuni gruppi avrebbero lavorato in presenza, altri invece utilizzando una piattaforma digitale (CMC – *Computer-Mediated-Communication*).

I risultati, ai fini dell’assunzione, non si rivelarono confortanti: nessun gruppo infatti riuscì a identificare il candidato migliore. Il che oltre a ribadire come e quanto una cooperazione razionale (ossia un lavoro di gruppo che tenda a ottimizzare in vista di un obiettivo condiviso informazioni, competenze e talenti dei singoli membri) sia un’impresa non banale tanto in presenza quanto on line; ha altresì consentito di sottolineare – come, più di recente, ha avuto modo di ribadire Wallace – quanto segue. Che “la quantità di idee preconcepite era particolarmente elevata quando le discussioni si tenevano on line”; che tendenzialmente ogni intervento puntava “a rinforzare l’idea della maggioranza con la conseguente riduzione degli elementi di contrasto e dunque delle fonti di possibili discussioni”. (Si tenga conto, inoltre, che tale inclinazione nei gruppi online è stata valutata di circa due volte maggiore rispetto ai

gruppi in presenza) E infine, che – ben più frequentemente nei gruppi che lavoravano on line – si registrava “la tendenza all’emergere di sottogruppi, caratterizzati dalla dinamica di un *noi* opposto a un *loro*. (Wallace, 2016, p. 116).

A ben vedere, dunque, da già da tempo (l’esperimento preso in esame è stato realizzato nel 1995) si ha contezza – per lo meno all’interno della comunità scientifica – del fatto che “i team virtuali globali immaginati da Friedman si trovano di fronte a sfide ancora maggiori” (Wallace, 2016, p. 117). E non pare un azzardo ricollocare, con i dovuti distinguo, la pregnanza di tali evidenze anche all’interno di contesti scolastici pensando alle classi di studenti (e dei loro insegnanti) nei termini micro-varianti dei team di Friedman, a loro volta destinate a sperimentare, nella loro attività didattiche quotidiane, i rischi e le opportunità dei dispositivi digitali e degli ambienti virtuali di cui fanno uso.

Nel paragrafo che segue – proprio in linea con l’auspicio della *Dichiarazione di Principi sulla Tolleranza* – si proverà dunque a definire un modello di tolleranza compatibile con lo stato di crisi a cui i suddetti dispositivi digitali e ambienti virtuali espongono i loro frequentatori. E questo per provare a contribuire fattivamente – come si è auspicato più sopra – a “un miglioramento della formazione degli insegnanti, dei programmi di insegnamento”, oltre che dell’utilizzo delle “tecnologie dell’educazione”. Il tutto in vista dell’obiettivo dichiarato di “formare cittadini solidali e responsabili” (UNESCO, 1995).

Metodologia

Come si è visto, il deludente esito del compito assegnato ai gruppi nell’esperimento di Hightower e Sayeed è riconducibile alle difficoltà incontrate dai soggetti coinvolti nel condividere utilmente le porzioni di curricula di cui ciascuno era in possesso. In altre parole, tale insuccesso è derivabile dalla loro incapacità di collaborare *razionalmente*. Ma occorre intendersi sui termini. Con “razionale” – attributo mediante cui, come si è visto, nella *Dichiarazione* si cerca di qualificare eventuali ed auspicabili metodi di insegnamento della tolleranza (art.4, comma 2) – non si allude qui al comune buon senso o a quella generica “ragionevolezza” che normalmente si contrappone a ciò che pare insensato, all’“assurdo” (Simon, 1978, p. 2). Nella prospettiva metodologica che si presenta, infatti, “razionale” rimanda piuttosto – per dirla col premio Nobel (1994) John C. Harsanyi – alla “capacità di scegliere, tra le alternative a disposizione, il mezzo migliore per raggiungere un certo fine” (Harsanyi, 1986, p. 83). E se, nel caso specifico dell’esperimento in questione, il fine condiviso era l’assunzione del candidato più adatto a ricoprire il ruolo di *marketing manager*, il “mezzo migliore” sarebbe stato quel confronto aperto e spregiudicato all’interno dei gruppi funzionale appunto a ottimizzare informazioni e dati in possesso di ciascun membro.

Invece, il dilagare (specie nei gruppi operativi negli ambienti virtuali) di idee preconcepite, così come il prevalere di atteggiamenti conformisti atti a consolidare la maggioranza dei pareri e (dunque) a ridurre gli elementi di contrasto (e di discussione); nonché la rilevante polarizzazione dei gruppi di lavoro on line in sottogruppi reciprocamente esclusivi di cui si è detto più sopra, possono essere intesi come sintomi che testimoniano appunto la difficoltà di vivere e concepire la cooperazione nei termini di un *gioco* – nell’accezione generale del termine condivisa tra gli esperti di teoria delle decisioni razionali. Ovvero, “una qualunque situazione che coinvolge due o più parti, chiamate giocatori, in cui il benessere di un giocatore dipende non solo dal suo comportamento, ma anche da quello degli altri” Colombo, 2014, p. 45).

Si tratta cioè di quell’atteggiamento che induce ciascuno dei “giocatori” a cogliere nell’“altro” (o in tutti gli altri in quanto gruppo) un’utilità che non potrà (né dovrà) mai ridursi a una paternalistica “sopportazione” di un “male minore” funzionale a evitare il conflitto e le sue conseguenze. Dopotutto, in quest’ottica, è proprio il pacifico ma serrato conflitto (tra le idee, le credenze, le opinioni, le conoscenze, le informazioni, ecc.) il “mezzo migliore” per giungere a un risultato che individualmente – o anche mediante una cooperazione “irrazionale” – ben più difficilmente potrebbe essere conseguito (come, del resto, anche l’esperimento Hightower e Sayeed per certi versi ha mostrato).

Al contrario, un caso in cui tale rilettura in termini epistemologici (prima ancora che etici e politici) della tolleranza ha trovato applicazioni e sviluppi (teorico-pratici) è la comunità scientifica. Al suo interno, il fine condiviso è la “crescita della conoscenza”, un obiettivo che è stato (e che continua a essere) plausibile, tra tentativi ed errori, proprio grazie al pungolo costante di una “critica” reciproca a

cui nessuno che ambisca a frequentare l'“ambiente” della ricerca a pieno titolo può sottrarsi (Lakatos, Musgrave, 1970).

In tale comunità, infatti, l'eventualità di escludere qualcuno da tale competitiva cooperazione, o addirittura di censurare voci o ipotesi alternative alle proprie (o magari a quelle momentaneamente maggioritarie) in assenza di evidenze o di argomentazioni sufficienti, si rivelerebbe una strategia “irrazionale”, prima ancora che immorale.

E, simmetricamente, percepire per qualche motivo come “intollerabili” le regole costitutive del “gioco” cooperativo della ricerca significherebbe, di fatto, barattare una cooperazione faticosa ma produttiva dal punto di vista dei risultati e della reciproca formazione al pensiero critico con i più modesti esiti di una collaborazione tra “turisti” della morale (Lasch, 1995).

Ecco allora che questo tipo di interpretazione della tolleranza pare raccomandabile, per quanto non risolutiva, nell'affrontare e gestire rischi e utilità degli ambienti virtuali (proprio a partire da quelli utilizzati per aumentare digitalmente i contesti didattici ed educativi), proprio perché – come è noto ai più e in altre sedi si è avuto modo di illustrare (Moriggi, 2014; Ferri Moriggi, 2018) – è proprio nelle pieghe di quel gioco razionale che ha plasmato regole e protocolli della ricerca che va cercata l'origine culturale, oltre che il contesto tecno-scientifico, che hanno prodotto il Web (e tutto quanto è seguito).

Parrebbe pertanto quantomeno contro-intuitivo (se non irrazionale) provare a studiare forme di convivenza – o addirittura progetti di cittadinanza – in ontologie (scolastiche e non) digitalmente arricchite che trascurassero la matrice culturale (e dunque anche il modello di tolleranza) che ha reso al contempo possibile e necessaria l'implementazione digitale delle interazioni umane (dei ricercatori del Cern prima, del resto del mondo poi).

È concependo in questo modo il superamento di un approccio meramente strumentale allo studio delle media digitali che si ritiene di poter contribuire quantomeno ad avviare un ripensamento operativo della tolleranza quale “imperativo prioritario” al fine di “formare cittadini solidali e responsabili” di un mondo tecnologicamente “aumentato”.

Bibliografia

- Colombo, F. (2014). *Introduzione alla teoria dei giochi*. Roma: Carocci editore.
- Ferri, P., Moriggi, S. (2016). *Destruire l'aula, ma con metodo: spazi e orizzonti epistemologici per una didattica aumentata dalle tecnologie*. [Deconstruct the Classroom, but with Method: Spaces and Epistemological Horizons for a Didactics Implemented by Technologies]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies Journal*, 13, pp. 143-161.
- Ferri, P., Moriggi, S. (2018). *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*. Milano: Mondadori.
- Friedman, T.L. (2005). *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*. USA: Farrar, Straus, Giroux. Tr. it. *Il mondo è piatto. Breve storia del ventunesimo secolo*. Milano: Mondadori, 2006.
- Galli, C. (1998). *Cittadino / Straniero / Ospite*. *Filosofia e Teologia*, 2, pp. 223-243.
- Galli, C. (2001). *Spazi politici. L'età moderna e l'età globale*. Bologna: il Mulino.
- Granata, P. (2015). *Ecologia dei media. Protagonisti, scuole, concetti chiave*. Milano: FrancoAngeli.
- Harshanyi, J.C. (1986). *Advances in Understanding Rational Behavior*. In Elster, J. (ed.). *Rational Choice*. New York: New York University Press, pp. 82-107.
- Hightower, R., Sayeed, L. (1995). *The Impact of Computer-Mediated Communication Systems on Biased Group Discussion*. *Computers in Human Behaviour*, 11 (1), pp. 33-44.
- Lakatos, I., Musgrave, A. (1970). *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press. Tr. it. *Critica e crescita della conoscenza*, a cura di G. Giorello, Milano: Feltrinelli, 1976.
- Lanzillo, M.L. (2001). *Tolleranza*, Bologna: il Mulino.
- Lasch, C. (1995). *The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy*. New York-London: Norton. Tr. it. *La ribellione delle élite. Il tradimento della democrazia*. Milano: Feltrinelli, 1995.
- Jarzombek, M. (2016). *Digital Stockholm Syndrome in the Post-Ontological Age*. Minneapolis (MN): University of Minnesota Press.

- Moriggi, S. (2014). “*Che storia!*” *La metodologia della scienza come nuovo orizzonte della didattica e della cittadinanza*. Novecento.org, 3.
- Moriggi, S. (2015). *Oltre gli idoli del senso comune. Per una educazione (scientifica) al digitale*. Mediascapes Journal, 5, pp. 62-70.
- Nistrom, C. (1973). *Towards a Science of Media Ecology*, Doctoral Dissertation, New York University.
- Postman, N. (1970). *The Reformed English Curriculum*. In Eurich, A.C. (ed.), *High School 1980. The Shape of Future in American Secondary Education*. New York: Pitman, pp. 160-168.
- Postman, N. (1979). *Teaching as a Conserving Activity*. New York: Delacorte. Tr. it. *Ecologia dei media. La scuola come contro potere*, a cura di G. Gamaleri, Roma: Armando, 1983.
- Short, J., Williams, E., Christie, B. (1976). *The Social Psychology of Telecommunications*. New York: Wiley.
- Simon, H. A. (1978). *Rationality as Process and as Product of Thought*. American Economic Review, 68, pp. 1-16.
- Strate, L. (1999). *Understanding MEA*. Medias Res, 7(1), Fall, pp. 1-2.
- Thom, R. (1980). *Parabole e catastrofi. Intervista su matematica scienza e filosofia*, a cura di G. Giorello, S. Morini. Milano: il Saggiatore.
- Todorov, Z. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris: Seuil. Tr. it. *Noi e gli altri. La riflessione francese sulla diversità umana*. Torino: Einaudi, 1991.
- Tomasello, M. (2014). *A Natural History of Human Thinking*. Cambridge Mass: Harvard University Press. Tr. it. *Unicamente umano. Storia naturale del pensiero*. Bologna: il Mulino, 2014.
- UNESCO (1995). *Declaration of the Principles of Tolerance*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Wallace, P. (2016). *The Psychology of the Internet* (second edition). Cambridge: Cambridge University Press. Tr. it. *La psicologia di Internet*, a cura di P. Ferri, S. Moriggi, Milano: Raffaello Cortina, 2017.