

DAL FAKE AL MAKE. EDUCARE A SCRIVERE CON I MEDIA

FROM FAKE TO MAKE. EDUCATE TO WRITE WITH THE MEDIA

Lorenzo Denicolai, Università di Torino, lorenzo.denicolai@unito.it

SOMMARIO

L'articolo intende introdurre brevemente il fenomeno mediatico delle *fake news* e della cosiddetta *post-truth*, fenomeni che oggi hanno assunto un peso specifico nel caotico sistema di comunicazione mediale, aumentando spesso la quantità di caos informativo presente in rete. L'intervento, partendo da alcune teorie di sociologia della comunicazione e di antropologia dei media, propone un parallelo tra le strutture basilari della retorica antica e dell'odierna *Digital Rhetoric*: elementi, insieme al tessuto patemico, su cui sembra fondarsi il processo di costruzione e di diffusione delle false notizie. Nella parte finale, sfruttando i medesimi aspetti, l'articolo presenta una breve ipotesi di proposta mediaeducativa, mirata a fornire ai giovani un'adeguata medialfabetizzazione all'uso consapevole dei media e, soprattutto, a favorire forme di scrittura mediale, come strumento utile per esprimersi negli ambienti digitali e per costruire una conoscenza collaborativa e digitale.

PAROLE CHIAVE

Fake news, post-truth, media education, scritture mediali, retorica digitale.

ABSTRACT

The article aims to introduce briefly the media phenomenon of fake news and so-called post-truth. These phenomena have a specific role in the chaotic system of media communication, often growing the amount of informative chaos in the net. The paper, starting from several media sociological and anthropological theories, proposes a comparison between the basic structures of ancient rhetoric and the current *Digital Rhetoric*: elements, with the pathemic aspect, on which the building and spreading process of fake news seems to be based. In the last part, the article offers a short media education proposal, aiming at giving to young people some indications to use media more consciously and, above all, to favor media writing as a useful tool to express themselves in the digital environments and build collaborative and digital knowledge.

KEYWORDS

Fake news, post-truth, media education, media writings, digital rhetoric.

Autore per corrispondenza

Lorenzo Denicolai, Università di Torino, lorenzo.denicolai@unito.it

1 Introduzione

L'attualità tecnologica che contraddistingue la nostra quotidianità offre delle modalità sempre più funzionali per permettere all'utente di esprimere se stesso, presentandosi spesso come un vero e proprio soggetto-oggetto della semiosfera globale del web (Denicolai, 2017). Come risulta evidente dall'osservazione del quotidiano in rete, tale possibilità espressiva consente di divulgare le proprie esperienze, di manifestare apertamente ogni stato emotivo rispetto ai flussi di documentalità (Ferraris, 2011; 2015a; 2015b) presenti, oltre, ovviamente, a mettere in mostra i vari «pezzi» di vita che sono ritenuti necessari per il racconto della propria esistenza e per lo svelamento dell'identità.

Tutte queste possibilità si traducono, in realtà, in azioni e in oggetti, grazie alle potenzialità linguistiche del medium che traduce le nostre volontà di manifestazione in immagini, video, post e repost che tendono a saturare gli spazi vetrina del digitale. Si tratta, com'è ovvio, della possibilità che abbiamo di condividere negli ambienti di social networking (ma, in generale, sul canale della connessione) una grande quantità di materiale mediale, di varia fattura, natura e provenienza: possiamo infatti crearlo ex novo, sfruttando l'elevata semplicità di utilizzo dei device mobili e delle numerosissime apps per produrre oggetti multimediali, oppure possiamo realizzare una sorta di bricolage (Lévi-Strauss, 2009; 2010) mediale per costruire rielaborazioni semiologiche di elementi (o formule) già esistenti in rete e a cui diamo orientamenti differenti.

In generale, la produzione di informazione che quotidianamente appare in rete ha raggiunto cifre impressionanti: secondo il sito *Internet Live Stats*,¹ per esempio, nell'arco di un secondo sono stati pubblicati nel mondo (e dal mondo) circa quasi 8 mila tweets, sono state caricate 827 fotografie su Instagram e abbiamo inviato oltre 2,6 milioni di mail (peraltro circa il 67% di questo numero sembra sia costituito da mail di spam). Questi valori, che sono in continua crescita, testimoniano come la produzione di materiale sia, di fatto, la modalità privilegiata per manifestare la propria presenza in rete; una presenza che, per un'utenza molto ampia, sembra configurarsi anche come la dimostrazione di una vera e propria esistenza online.

Questi dati sono possibili anche a causa dell'infrastruttura della rete e del carattere per così dire «connettivo» sviluppato dall'uomo post-moderno (Boccia Artieri, 2012; Van Dijck, 2013); sarebbe in qualche misura la nostra stessa natura di umanità *in-betweenness* (Floridi, 2014), cioè a dire di un'umanità interattiva, ad aver facilitato la circolazione di una quantità così ingente di informazioni che viene così facilmente e velocemente creata e veicolata nel web. Saremmo,

¹ Il sito fornisce le statistiche in tempo reale e a livello globale di ciò che viene pubblicato su Twitter, Instagram, Tumblr, sul numero di telefonate effettuate con Skype e di email inviate, sulla quantità di ricerche su Google e sul numero di video caricati su YouTube. È inoltre possibile visualizzare la quantità di GB consumati nella giornata e di CO2 emessa dall'uso di Internet. Il sito è consultabile all'indirizzo www.internetlivestats.com [Accesso 01.02.2018].

di fatto, dei *nodi* della rete, in grado di essere sempre connessi, *sempre accesi* (Rushkoff, 2014), sempre pronti a ricevere e a condividere informazioni. L'uomo post-moderno si configurerebbe, perciò, come un *infor*g (Floridi, 2014) e come un «cacciatore» di informazioni (Han, 2015), alla continua ricerca di materiale con cui foraggiarsi (Pirolli, 2007). Tuttavia, è proprio quest'epoca dell'abbondanza e della ricchezza di fonti e di oggetti mediali a far affiorare talune problematiche relative alla corretta percezione e interpretazione dell'informazione, questioni peraltro trattate diffusamente e approfonditamente dall'ampia letteratura internazionale a riguardo del cosiddetto *information overload*.² L'informazione appare sempre più risultato di un fluire incessante e vorticoso ed è indubbio che la tecnologia mediale abbia un ruolo evidente nell'accesso facilitato a tale surplus informativo (Ferraris, 2015b), che spesso si manifesta in tutta la sua dirompente forza emergente e caotica.

Alla luce di questa breve introduzione, si tratta quindi di fornire un approccio problematico alla questione della costruzione e della diffusione delle cosiddette post-truth e fake news, cercando di suggerire anche un breve approccio media-educativo, soprattutto per quanto riguarda la possibilità di fornire ai giovani gli strumenti necessari per leggere e, soprattutto, per scrivere con i media (Parola, 2015; Denicolai & Parola, 2017), secondo le linee tracciate dagli studi sulla Media Literacy (Livingstone, 2004; Buckingham, 2006; Hobbs, 2011; Potter, 2013) e sulla cosiddetta News Media Literacy (Mihailidis, 2012; Ashley et al., 2013; Fleming, 2014; Vraga & Tully, 2016). Questo articolo intende perciò introdurre una visione delle fake news a partire dal ruolo fondamentale che oggi ricoprono la cosiddetta *retorica digitale* e l'immagine (considerata sia come linguaggio sia come manifestazione di un pensiero) negli ambienti del web e successivamente suggerire, senza alcuna pretesa, alcune possibili pratiche per educare a una consapevolezza informativa e comunicativa con la scrittura mediale all'interno del panorama della cultura digitale.

2 Verità, fake e contesti

Nel novembre del 2016, l'Oxford Dictionaries (OD) ha individuato in *post-truth* la parola dell'anno, definendola come «relating or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals

² Per una bibliografia parziale: sulla questione delle eventuali modificazioni della rete sul nostro cervello, rimando almeno a Carr (2011; 2016) e a Rheingold (2013); sugli effetti dei media per l'aspetto cognitivo, impossibile non fare riferimento all'approccio evidence-based di Hatfield (2009) e ai successivi approfondimenti di Calvani (2012) e Vivanet (2014); per come la rete stia fortemente modificando anche il nostro comportamento e la nostra società, si vedano Han (2014; 2015) e Rushkoff (2010; 2014). Sul surplus cognitivo, non posso non rimandare anche a Shirky (2010). Rimando anche a Marchi (2012), per un approfondimento sul rapporto tra social media e giornalismo.

to emotion and personal belief».³ Solo nell'anno di riferimento, il termine pare abbia avuto un incremento di utilizzo pari al 2000% in più rispetto al 2015 (anno in cui, peraltro, era stata selezionata l'emoji sorridente, mentre nel 2013 era stata la volta di *selfie*).⁴ A distanza di un anno, il Collins Dictionary (CD) ha scelto come parola dell'anno 2017 il termine *Fake news*, sostantivo che indica una «false, often sensational, information disseminated under the guise of news reporting»,⁵ che ha visto il suo utilizzo accresciuto del 365% rispetto all'anno precedente. Queste due definizioni forniscono molti spunti di ragionamento della questione. Tuttavia, prima di addentrarci nell'analisi, mi sembra interessante sottolineare come, tra gli altri termini presi in esame, nell'arco temporale dei due anni citati, ci siano altri sostantivi che, in qualche misura, possono essere ricollegati al fenomeno delle verità alternative e delle false notizie, anche come generale testimonianza di una graduale modellazione linguistica apportata dall'uso dei media.

Per l'anno 2016, tra le parole coniate o tornate in auge (a seguito di un processo di ri-semantizzazione), l'OD ha anche selezionato il vocabolo *chatbot*, che, come risaputo, indica un programma in grado di simulare delle conversazioni con gli utenti, soprattutto in spazi di messaggistica come, per esempio, il Messenger di Facebook. Così, per l'anno 2017, il CD sottolinea l'uso diffuso di *echo chamber* e dell'aggettivo *Insta*, ovvio riferimento alla piattaforma di photo sharing.⁶ A queste si aggiungono termini che rimandano a contesti socio-politici e culturali che, in qualche misura, possono essere eventuale causa (o effetto) dei due fenomeni presi in esame, al punto che gli esperti dell'OD sono concordi nel sottolineare come, ad esempio, il termine *post-truth* sia diventato «one of the defining words of our time».⁷

È chiaro che l'accelerazione temporale imposta dai media alla nostra coscienza e alla nostra capacità di analisi⁸ ha un peso nell'emergere di questi fenomeni di caos informativo: in effetti, il riferimento di poc'anzi alla *camera dell'eco* ci fa immaginare un'infrastruttura in grado di amplificare le nostre posizioni e le nostre credenze fino ad assurgerle a verità assoluta, o meglio, a un numero

³ <https://en.oxforddictionaries.com/definition/post-truth> [Accesso 01.02.2018].

⁴ <https://www.oxforddictionaries.com/press/news/2016/12/11/WOTY-16> [Accesso 01.02.2018].

⁵ <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/fake-news> [Accesso 01.02.2018]. Rimando anche all'articolo di Julia Hunt su *Independent* del 02/11/2017 (reperibile all'indirizzo: <http://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/fake-news-word-of-the-year-2017-collins-dictionary-donald-trump-kellyanne-conway-antifa-corbynmania-a8032751.html> [Accesso 01.02.2018].

⁶ Cfr. nota 5.

⁷ Cfr. nota 4.

⁸ Han, analizzando l'illusorio valore della trasparenza del digitale nell'ambito della comunicazione politica, sottolinea che «non è più possibile lasciar *maturare* le cose: il futuro non è più la temporalità della trasparenza. La trasparenza è dominata dalla presenza e dal presente» (2015, cap. 4). Di fatto, l'osservazione del filosofo è declinabile alla generalità della vita online, in cui pare contare esclusivamente il *presente continuo* (Rushkoff, 2014) di una manifestatività che, per assurdo, subito si affievolisce pur rimanendo incastonata in un archivio eterno. Cfr. anche Rosa (2015).

imprecisato di verità assolute, contribuendo così a disorientarci, poiché «l'informazione è cumulativa e additiva, mentre la verità è esclusiva e selettiva: [...] infatti, non si incontra spesso; non esiste una massa di verità, mentre esiste una massa di informazioni» (Han, 2015, cap. 5).

La questione è dunque da considerare intanto dal punto di vista strettamente tecnologico: è evidente che i sistemi di analisi e di interpretazione dei big data – che per Josè Van Dijck sono il «lifeblood» degli ecosistemi connettivi (2013, p. 161) – ossia gli algoritmi che modellano sulle nostre esperienze ed esigenze (presunte o reali) lo spazio significativo del web, hanno il velato compito di farci sentire accuditi, di sapere che i nostri «alleati» digitali (i media, le app, i social network, ecc.) «si prendono “cura” di noi» (Turkle, 2016, p. 362). Tuttavia, l'aspetto tecnico non è che una parte della questione.

A mio modo di vedere, il nostro vivere quotidianamente all'interno di quelle che Eli Parisier (2011) definisce *filter bubbles*⁹ – una sorta di habitat digitali modellati sulle nostre ricerche in internet e dunque tendenzialmente a senso unico, cioè in grado di soddisfare sempre i nostri orientamenti – non sarebbe soltanto risultato di un «volere» della tecnologia, bensì anche una conseguenza di come noi utilizziamo i media per produrre i contenuti. L'impressione, cioè, è che sia anche e soprattutto l'elemento retorico a ricoprire un ruolo fondamentale nella diffusione di un oggetto mediale e dunque a creare, potenzialmente, delle forme di verità alternative o quantomeno emotivamente attraenti. Il punto, dunque, è di analizzare le modalità (anche morfologica) con cui componiamo i messaggi che poi vengono veicolati e su quali sono gli strumenti, prettamente linguistici, che rendono un contenuto virale o, per dirla con Henry Jenkins (2013), diffondibile.

Ora, per tornare alla questione centrale, l'elemento retorico è il bagaglio pragmatico con cui creiamo anche quella necessaria attrattiva emotiva che consente a un nostro contenuto di essere godibile e divulgabile. Ryan Holiday spiega che, per costruire dei messaggi ottimali sui social media, le aziende di advertising e di comunicazione marketing dovrebbero offrire agli utenti «qualcosa che si diffonda, non qualcosa di qualità» (2014, p. 67): da questo punto di vista, appare evidente il riferimento all'uso professionale di una serie di tecniche e di conoscenze che possono rendere il messaggio efficace principalmente (se non esclusivamente) dal punto di vista comunicativo e affettivo. Tuttavia, questo aspetto vale oggi non solo per il tradizionale discorso oratorio, fondato su una multimedialità espressiva sincretica e sinestetica, bensì per ogni tipo di prodotto che intendiamo veicolare sul web; prodotto che è, anch'esso, basato su un'attenta stratificazione di codici linguistici che, esattamente come per la retorica antica (e per fasi di tradizione esclusivamente orale),¹⁰ hanno parità di importanza e

⁹ Rimando anche all'articolo-intervista a Eli Parisier curata da Lynn Parramore su *The Atlantic* del 10/10/2010, reperibile al sito <https://www.theatlantic.com/daily-dish/archive/2010/10/the-filter-bubble/181427/> [Accesso 01.20.2018]. Per ulteriori approfondimenti su come Internet possa manipolare la nostra percezione, Morozov (2011; 2014).

¹⁰ Ho trattato della questione di un'oralità tecnologica in Denicolai (2011; 2014); Denicolai

contemporaneità d'efficacia percettiva per la costruzione del tessuto significativo. Da una multimedialità tipicamente orale, quindi, abbiamo oggi una pluralità di codici che si intesse di parole, fotografie, grafiche, video, suoni ed emoji, cioè di tutti quegli elementi che compongono il complesso sistema ideogrammatico della nostra comunicazione tecnologica.

2.1 *Retorica e tecniche comunicative*

Dando per scontato il panorama che ho brevemente tratteggiato nel paragrafo precedente, è qui necessario provare ad andare nello specifico dell'analisi. È evidente come l'ecosistema mediale renda facilmente producibile (o produca da sé) degli oggetti comunicativamente efficaci. E questo, come detto, anche grazie a un impianto retorico che oggi, affondando le radici nella tradizione aristotelica e ciceroniana, ha avuto una sua declinazione nell'arco digitale nella *Digital Rhetoric*, cioè in una sorta di rimediatazione degli schematismi retorici nell'ambiente virtuale e digitale; ambiente in cui, come vediamo nell'esperienza quotidiana, questi elementi strutturali hanno una funzione centrale nel processo informativo.

Partendo dalla rilettura fornita da Douglas Eyman (2015), l'*inventio* e la *dispositio*, che nell'antichità descrivono rispettivamente l'individuazione e la successiva organizzazione degli elementi tematici, nel digitale riguardano le azioni di ricerca di materiali in rete e nei contenuti degli altri utenti. Il risultato dell'*inventio* viene sottoposto a un'attenta riorganizzazione sintagmatica che, di fatto, traduce la *dispositio*. Sul web, spesso, questa fase avviene attraverso un *bricolage* contenutistico che consente agli utenti di modificare anche semanticamente il valore di un enunciato. Questo processo si traduce nella continua rielaborazione di una *langue* digitale che, attraverso l'attualizzazione delle *parole* da parte del singolo utente, torna in auge per il tempo necessario a impressionare la platea degli web-spettatori, prima di essere nuovamente depositata nell'archivio del web (ed essere pronta a una nuova declinazione).

La fase dell'*elocutio* antica si traduce in un'attenta analisi e utilizzo degli stili e degli stilemi tipici dei meme e dei materiali diffondibili, che riguardano perciò anche gli aspetti grafici e visuali. Riguardo alla *memoria*, fondamentale aspetto della retorica classica, l'interpretazione più immediata è quella di archiviazione, che si può definire anche con la già citata ipotesi della documentalità di Maurizio Ferraris (2011; 2015a; 2015b), di registrazione nella memoria fisica del pc e in quella virtuale della rete. Tuttavia, ce ne può essere un'altra, che considererebbe la memoria come «persistence of cognition» (Brooke, 2009, in Eyman, 2015, p. 72), ossia come quel particolare meccanismo collettivo che permetterebbe la sedimentazione della *langue* comunitaria, da cui poter eventualmente attingere

& Parola (2017). Molto significativi, a questo proposito, sono anche gli approfondimenti di Soffer (2010; 2012). Il tema parte, ovviamente, dagli studi sull'oralismo di W. Ong (1986) e di McLuhan (2002). Per la modellizzazione degli stessi in ambito spettacolare, rimando ad Artoni (2005).

per la fase di *dispositio*.¹¹ Infine, l'*actio* verrebbe ad assumere, nell'esperienza digitale, il valutare e il saper gestire le varie forme di pubblicazione e di diffusione dell'*oratio digitalis* prodotta.

In generale, ciò che emerge da questa breve descrizione pare essere da un lato la necessità di essere educati sull'uso corretto della parola digitale (compito che spetta, ovviamente alla media education); dall'altro il peso comunicativo che questa conoscenza può effettivamente avere nell'economia della gestione consapevole dell'informazione. È comunque evidente che tale schema retorico – sia nell'antichità sia nella cultura digitale odierna – miri alla seduzione dell'uditorio, alla conquista patemica di coloro che ascoltano e assistono al discorso oratorio. Ancora qualche spunto. Marc Andrejevic (2011) rilegge il concetto di «economia affettiva» introdotto da Jenkins (2007, p. 44), evidenziando come sia possibile intravedere in esso un alleato per il data mining basato essenzialmente sulla cosiddetta «sentiment analysis» (2011, p. 604), cioè sull'analisi del tessuto soggettivo che gli utenti esprimono in rete, riguardo a un particolare prodotto (se si tratta di marketing) o a un evento (come accade, per esempio, per l'attuale talk show di Rai3 #cartabianca).¹² Questo monitoraggio dell'esperienza soggettiva pare mettere in luce una sorta di esaltazione di ciò che Platone definirebbe *dóxa*, che nei processi di opinion analysis può dunque acquisire un valore quantificabile; tale «peso» potrebbe diventare anche uno strumento coinvolgente di orientamento collettivo, incentrato sul gancio patemico, che pare essere sempre più il vero e unico motore di questa compartecipazione sociale.¹³ Al di là dei casi specifici, l'impressione è che oggi in rete si tenda ad assorbire (passivamente) visioni soggettive di emotività collettive e che queste vengano trasformate in presunte informazioni, in cui l'aspetto sensibile è l'unico vero *deus ex machina* in grado cioè di coinvolgere e di diffondersi patemicamente – ed epidemicamen-

¹¹ Anche in questo caso, si può fare riferimento al meme (Dawkins, 1994) come elemento che si sedimenta nella memoria di ognuno di noi e che diventa immediatamente riconoscibile e riutilizzabile per altre composizioni online. Peraltro, il meme è anche l'oggetto-focus su cui si basano, nella maggior parte dei casi, fenomeni di fake-news e di post-truth. Rimando anche all'interessante intervista di Olivia Solon a Richard Dawkins, riguardo al suo uso su Internet. L'intervento è reperibile su Wired (20/06/2013), all'indirizzo <http://www.wired.co.uk/article/richard-dawkins-memes> [Accesso 04.02.2018].

¹² Van Dijck afferma che «Twitter is indeed a barometer of emotion and opinion» (2013, p. 82), individuando nella piattaforma di social networking un importante veicolo di emotività collettiva. Per un approfondimento sulle ricadute sul marketing e sul neuromarketing, cfr. Russo (2015), mentre Zak (2013; 2014) analizza il ruolo dello storytelling e della sua possibile influenza in ambito di marketing.

¹³ Vale la pena ricordare che Platone, nello *Ione*, evidenzia la pericolosità dell'arte aedica – incentrata sulla parola-spettacolo, intrisa di un'emozionalità talmente elevata da creare una subcoscienza collettiva – presentata dal filosofo come una forma di invasamento comunitario causato dalla divinità che, per bocca del poeta, possiede/coinvolve anche tutti gli uditori alla sua ierofania. Servendosi la metafora della pietra di Eraclea, Platone paragona la divinità a un magnete che attira a sé tanti anelli di ferro, dal poeta a coloro che assistono, rapiti, alla manifestazione divina.

te – nella community. La facilità di diffusione è inoltre amplificata da quello che Baudrillard (2009) definisce «simulacro del codice»,¹⁴ cioè dalla perfetta binarietà del digitale che oggi può emergere nell'uso a-critico delle emoji come unica forma di partecipazione emotiva a qualunque manifestazione fenomenologica in rete. Il processo di trascodifica del linguaggio in segni grafici (o in ideogrammi 2.0),¹⁵ cioè, comporterebbe anche la sintetizzazione estrema dell'espressione, che spesso si riduce a un'espressione, virtuale, di stati d'animo.

2.2 *E l'immagine?*

L'immagine è una delle principali protagoniste nella nostra quotidiana comunicazione tecnologica. Oggi il web è lo spazio più consono a un atteggiamento fenomenologico che fa dell'immagine il veicolo privilegiato di ogni nostro desiderio di manifestazione. Già nel 2007, Vanni Codeluppi parlava di *vetrinizzazione sociale*, intendendo cioè una graduale trasformazione dell'individuo (oggi dovremmo parlare dell'utente) anche in un «corpo-packaging»¹⁶ (p. 29); si tratterebbe di un'entità che è perfettamente inserita nel meccanismo mediatico, un vero e proprio *median-tropo* (Denicolai, 2017), ossia un utente che è a tutti gli effetti soggetto-oggetto del web (un *homo videns e visus*), che si propone come autore-attore-fruttore di una narrazione mediale¹⁷ la cui forza seduttiva è basata sull'uso dell'immagine come codice espressivo privilegiato. Un codice, tuttavia, ambivalente, poiché l'elemento iconico è oggi sia tradizionale rimando grafico di un pensiero (dunque un segno, una rappresentazione in senso stretto) sia fania della «voce silente» (Soffer, 2010; 2012; Denicolai, 2017) tipica dell'istantaneità digitale del medium, che manifesta nell'immediatezza del weborale la sua forza di segno efficace. Potere che è anche evidenziato da numerosi studi di neuroestetica¹⁸ e da interessanti prospettive di natura neuroscientifica¹⁹ e che rendono chiara la forza d'impressionare e di raggiungere immediatamente i canali sensibili del nostro apparato percettivo.²⁰

Al di là delle numerose teorie sull'immagine,²¹ in questa sede credo si possa evidenziare il potere *istantaneo* dell'elemento iconico, potere che emerge prepotentemente nelle messaggistiche di WhatsApp, di Messenger, di Snapchat e di tutte le applicazioni che ci permettono di parlare-scrivendo e di trasmettere, in

¹⁴ Cfr. anche Rushkoff (2010) e Han (2015).

¹⁵ Cfr. Denicolai & Parola (2017).

¹⁶ Rimando anche a Pezzini & Spaziante (2014).

¹⁷ Vedi anche Eugeni (2015).

¹⁸ Zeki (2003). Lo studioso viene ripreso in Rivoltella (2012), che declina i concetti di immagine *satura* e *insatura* nel territorio educativo.

¹⁹ Mi riferisco agli studi che dimostrano come l'immagine cinematografica possa avere un rapporto diretto con talune nostre funzionalità neurali, tra cui quelle dei neuroni specchio. Per approfondire il tema, cfr. Hasson et al. (2008) e Gallese & Guerra (2015).

²⁰ Concetti, peraltro, già evidenziati in epoca antica, da Platone a Sant'Agostino.

²¹ Rimando almeno ai classici Barthes (2003) e a Bazin (1999) per l'immagine in movimento. Inoltre, cito Wunenburger (1999), Cometa (2011), Bredekamp (2015) e il recente Mitchell (2017).

tempo reale, un nostro stato d'animo o una nostra emozione, o che ci consentono di agire con atti linguistici che si manifestano sotto forma di segni grafici.²² È per questo motivo che Facebook ricorda agli utenti di arricchire i propri post con un video o un'immagine, per ottenere così maggiori interazioni con la community; ma è anche per questo che la piattaforma di Zuckerberg, nella recente campagna contro le fake news, specifica di fare attenzione alle fotografie, sottolineandone quegli aspetti che, come abbiamo visto, rimandano anche alla questione retorica (in particolare dunque alla fase di *elocutio* digitale): «le notizie false spesso contengono immagini e video ritoccati. A volte, le immagini potrebbero essere autentiche, ma prese fuori contesto. Puoi fare una ricerca dell'immagine o della foto per verificarne l'origine».²³

Tuttavia, considerando tali aspetti con la consapevolezza che il mondo comunicativo globale è oggi fortemente basato sul codice visivo, appare opportuno analizzare anche le possibili letture e gli usi dell'immagine in chiave propositiva, mirando cioè a una graduale medalfabetizzazione (Jenkins, 2007) della cittadinanza, anche per provare a rispondere all'interrogativo posto dallo European Council on Foreign Relations, per cui «the question [...] is how can liberal societies protect against the erosion of truth while maintaining freedom of expression?».²⁴

3 Scrivere con i media: per una ricerca dell'informazione e una costruzione «retorica» del senso

Il lavoro con l'immagine è un elemento che, a mio parere, non può essere escluso da un percorso media educativo (come d'altronde dimostra la vasta letteratura sulla Media Literacy a cui si è già fatto riferimento), sia nell'ambito strettamente scolastico sia, in generale, nelle attività formative rivolte alla cittadinanza,²⁵ in un'epoca, come l'attuale, in cui i giovani nativi digitali sono fortemente attratti dalle piattaforme social, anche se spesso non sembrano in grado di riconoscere la veridicità di un contenuto e di un'informazione.²⁶

Come risaputo, le Indicazioni Nazionali per il curriculum del MIUR (2012), l'AgID (2014) e, di base, l'Unione Europea (2006) insistono sull'educazione alla competenza digitale; è in questo senso fondamentale allenare alla lettura e alla scrittura con i media,²⁷ cioè alla possibilità di esprimersi e di costruire senso at-

²² Utile riferirsi alle teorie del *mediashock* e della *premediazione* di Grusin (2017).

²³ <https://www.facebook.com/help/188118808357379?ref=shareable> [Accesso 02.02.2018].

²⁴ http://www.ecfr.eu/article/commentary_how_to_avoid_a_post_truth_world [Accesso 02.02.2018].

²⁵ Vedi anche Clark (2009).

²⁶ Una ricerca dello Stanford History Education Group ha evidenziato l'incapacità di individuazione delle vere informazioni su Internet da parte dei nativi digitali, poiché sarebbero carenti della capacità critica necessaria. L'articolo è disponibile su <https://www.edweek.org/ew/articles/2016/11/02/why-students-cant-google-their-way-to.html> [Accesso 05.03.2018].

²⁷ Il concetto di scrittura mediale è per certi versi declinato anche sulle linee guida della *Multi-*

traverso i linguaggi della cultura digitale, anche perché «differenti approcci alla scrittura concorrono a strutturare forme espressive complesse, adeguate alla società globalizzata» (Denicolai & Parola, 2017, p. 48). L'esercizio che mira a formare i giovani, inoltre, si basa sul fatto che «la costruzione di senso, con la grammatica e la sintassi delle immagini, può dunque avvenire secondo la logica narrativa che, attraverso la multimedialità tecnologica – ossia la sovrapposizione di codici e di piani linguistici – non fa altro che riprendere le *visioni* nucleari che costruiamo dentro di noi e che proiettiamo verso l'esterno, ben sapendo che questa proiezione è, in realtà, ciò che ne avvia la costruzione e la riorganizzazione» (p. 104). In questo frangente, occorre fare attenzione in particolare all'aspetto dell'informazione e al peso che essa può avere in un contesto di cittadinanza attiva.

In un recente intervento, il Ministro Fedeli ha infatti sottolineato che i nativi digitali «non devono essere consumatori passivi di tecnologia, quanto piuttosto consumatori critici e produttori consapevoli di informazione e conoscenza».²⁸ L'importanza di educare i giovani della scuola alla corretta fruizione, gestione e produzione dell'informazione affiora anche dalle linee della cosiddetta News Media Literacy, che appare come «designed to teach individuals how to apply media literacy skills (e.g., critical thinking, deconstructing arguments) to news consumption and highlights the democratic value of news» (Vraga & Tully, 2016, p. 441). L'obiettivo sarebbe quindi, innanzitutto, quello di fornire ai giovani una graduale conoscenza dei linguaggi della cultura digitale e delle dinamiche dei mondi online, attraverso una vera e propria *digital education*²⁹ che li accompagni quotidianamente nella loro vita da studente e da cittadino.

Tutti gli elementi introdotti nei paragrafi precedenti possono essere riutilizzati, a mio avviso, in ambito didattico e formativo, come strumenti per fornire un'adeguata preparazione a riconoscere le bufale e le notizie ingannevoli, nella piena logica di un apprendimento attivo, che consenta inoltre un graduale apprendimento delle tecniche utili a una corretta comunicazione e divulgazione del sapere (con una chiara inclinazione verso l'intelligenza collettiva, i processi di social learning e di esercizio delle competenze comunicative).³⁰

literacy (Cope & Kalantzis, 2009a; 2009b; 2015) e della *Multimodality* (Kress, 2003; 2009; Bezemer e Kress, 2008), poiché «multimodalità, multimedialità, pluralità di linguaggi integrati sono aspetti che stanno trasformando i supporti grazie ai quali facciamo appropriazione del sapere» (Rivoltella, 2012, p. 137): questo significa che acquisire l'alfabetizzazione multimodale e multimedica richiede di sapere interpretare i codici linguistici e di inserirli, per così dire, in una continua operazione di traduzione, in modo che questa logica di comunicazione (e di sapere) transistemica possa effettivamente avere un senso compiuto.

²⁸ La dichiarazione fa parte della presentazione del progetto nazionale per le scuole «#BastaBufale», organizzato dal MIUR. il 31.10.2017. Per approfondimenti, <https://goo.gl/J19by1> [Accesso 05.03.2018].

²⁹ Rimando a Thomas (2011) e Cortoni (2016).

³⁰ Come risaputo, tra le competenze chiave ci sono anche quella di saper comunicare nella propria madrelingua e nelle lingue straniere. Tuttavia, ritengo sia necessario acquisire la competenza necessaria per saper parlare, leggere e scrivere con i media, considerandoli, ovviamente, dei linguaggi essi stessi. Per la parte di intelligenza collettiva, Lévy (1999), Malone &

L'obiettivo primario resta, tuttavia, quello di fornire agli studenti – con percorsi che vanno dalla primaria alla secondaria di secondo grado – una graduale autonomia critica di fronte all'informazione online e, in generale, ai media. Il titolo del paragrafo, volutamente paradossale, inizia forse a mostrare il suo vero significato. Quello che intendo, cioè, è che è necessario fare in modo che i giovani possano provare, sul campo, a costruire delle testualità mediali, per acquisire tutte quelle conoscenze e quel *know-how* fondamentali sia per esprimere una posizione sia per riconoscere i falsi e per saper interpretare al meglio il vortice caotico dell'informazione in rete: e che possano provare a compiere questo processo, sfruttando gli aspetti linguistici e tecnici che, di norma, vengono usati per la costruzione di una fake news, avendo perciò consapevolezza delle potenzialità degli elementi che sono alla base della comunicazione ingannevole. Va dunque letto in questo senso l'invito a esercitarsi nelle scritture mediali, cioè a produrre testi che sfruttino i medesimi elementi che caratterizzano la comunicazione fallace, costruendo però delle testualità che abbiano un effettivo valore e un chiaro peso significativo.³¹

3.1 *Una proposta (in due momenti)*

La proposta che segue è pensata per le classi della scuola secondaria di primo grado, anche ai fini di raggiungere i traguardi richiesti in ambito di competenza digitale e tecnologica. Tuttavia, modificando gli obiettivi formativi e i livelli di difficoltà, è possibile applicare tale attività anche a classi inferiori o superiori, nel tentativo di fornire, come detto, una graduale autonomia critica nei confronti dei media in un'ottica verticale, che accompagni cioè lo studente dalle classi dei primi anni della scuola fino al termine della formazione scolastica. Come si diceva poco sopra, si propone di far costruire agli studenti un prodotto mediale (cioè un testo) che riguardi un tema didattico, servendosi delle categorie della retorica e del linguaggio delle immagini come alfabeto digitale. L'attività si sviluppa in due momenti esperienziali: un primo, che mira a dare agli studenti le basi critiche su cui lavorare e che si fonda sulla lettura di casi esistenti; un secondo, che riguarda la costruzione vera e propria di contenuti.

Il primo passaggio riguarda dunque la comprensione di che cosa siano le fake news, attraverso l'analisi di una serie di notizie false reperite sui canali informativi; di ognuna si cercherà di evidenziare e di approfondire gli elementi che la compongono. Per questo tipo di esercizio, la letteratura fornisce diversi modelli, tra cui cito l'interessante checklist³² sviluppata dal *The News Literacy Project* e che consta di dieci domande a risposta chiusa (sì o no) a cui gli studenti devo-

Bernstein (2015). Per la questione del social learning, si veda Conner & Bingham (2010).

³¹ Schmaltz & Lilienfeld (2014) hanno provato a insegnare ai propri studenti il pensiero critico e scientifico partendo dalle informazioni pseudoscientifiche, sfruttando cioè i medesimi meccanismi comunicativi con cui vengono diffuse notizie fasulle in ambito medico e scientifico.

³² <http://www.thenewsliteracyproject.org/sites/default/files/GO-TenQuestionsForFakeNewsFINAL.pdf> [Accesso 05.03.2018].

no rispondere, osservando la notizia e ragionando su ciò che vedono. Per ogni interrogativo, le risposte sono contrassegnate da una bandierina rossa e da una spunta verde (le icone sono alternativamente attribuite al sì e al no a seconda del tipo di domanda). Maggiore è il numero di bandierine rosse raggiunte al termine dell'analisi, più alto deve essere il livello di attenzione e di scetticismo con cui si deve considerare l'informazione presa in esame. Inoltre, a dimostrazione dell'importanza della sfera patemica, la prima domanda riguarda il lato emotivo: viene chiesto, infatti, di valutare quale sia il proprio stato d'animo di fronte all'informazione e se si spera «ardentemente» che la notizia sia vera o falsa.

Le successive nove domande riguardano aspetti morfologici e retorici dell'informazione e ricalcano, di fatto, i decaloghi di cui si è detto in precedenza (si chiede della presenza di punti esclamativi nel titolo; dell'eventuale struttura «a meme» dell'informazione, costruita cioè per una facile diffusione; della fonte; della datazione; della presenza di fonti eterogenee e di citazioni; della presenza di link ad altre fonti o a informazioni che rispettino i medesimi livelli qualitativi; della possibilità di confermare, tramite una ricerca delle immagini, la veridicità della fonte e la provenienza del contenuto; del risultato dell'analisi del materiale effettuata su siti di fact-checking). Simili schede di analisi sono fornite, tra le molte, anche da *Common Sense Media*,³³ dal *Centre for Mental Health* della Western University³⁴ e dall'italiana *Factcheckers*,³⁵ che offre una Guida di avvicinamento all'informazione e che consente di valutare le proprie conoscenze in tema di fake news attraverso un breve video-test interattivo.

Per comprendere l'intero percorso di una fake news, inoltre, è molto interessante il game online *Fake It to Make It*,³⁶ con cui gli studenti sono invitati a simulare la nascita di una falsa notizia e la successiva campagna mediatica. In piena logica di gioco, il sito suggerisce di indirizzare a differenti gruppi social le informazioni create, cercando così di ottenere differenti reazioni emotive dalle finte community di ascolto; la piattaforma evidenzia anche l'ipotetico profitto economico che una simile campagna può produrre.

Il secondo momento esperienziale è indirizzato alla realizzazione vera e propria di un prodotto mediale che consenta agli studenti di mettere in pratica le nozioni acquisite durante la prima fase di esercitazione. Parimenti, è possibile far ragionare gli studenti anche sugli elementi retorici di cui si è detto in precedenza. L'attività proposta si basa sull'utilizzo della piattaforma *Canva*,³⁷ che sembra essere molto utile per avvicinare i ragazzi all'uso appropriato delle immagini e alle varie modalità di composizione delle stesse. Si tratta di un tool di graphic

³³ <https://www.common sense media.org/blog/how-to-spot-fake-news-and-teach-kids-to-be-media-savvy#> [Accesso 05.03.2018].

³⁴ <https://youthrelationships.org/free-lesson-plans> [Accesso 05.03.2018].

³⁵ <http://factcheckers.it/guida/decalogo.jpg> [Accesso 05.03.2018].

³⁶ <https://www.fakeittomakeitgame.com/> [Accesso 05.03.2018].

³⁷ https://www.canva.com/it_it/ [Accesso 02.02.2018]. È presente anche una versione app per smartphone.

design molto semplice e intuitivo nel suo utilizzo che consente anche di lavorare in modalità collaborativa su un progetto comune, oltre ad avere la tradizionale funzione di condivisione (e di stampa) del risultato finale. Oltre alle moltissime preimpostazioni, la piattaforma permette di caricare del materiale proveniente dai propri archivi, potendo così inserire, ad esempio, delle fotografie personali o delle immagini trovate sul web nel prodotto grafico che si sta realizzando. Il modello di attività potrebbe essere il seguente:

1. La classe, divisa in gruppi di lavoro, elabora il tema, trasformandolo in un concept narrativo, nel tentativo di mettere in evidenza gli elementi centrali dell'argomento. È importante che questo passaggio avvenga in forma scritta: in questo modo, è possibile fare esercitare gli studenti e dare loro consapevolezza del valore intrinseco alla scrittura, in quanto momento di oggettivazione e di prima concretizzazione di un concetto. Concordo in questo senso con Rivoltella, che intravede nella *concettualizzazione* «un processo di conoscenza attraverso il quale gli alunni diventano concettualizzatori attivi capaci di far passare il tacito all'esplicito» (2012, p. 141). Questo passaggio consente anche, com'è ovvio, di verificare le abilità e le conoscenze linguistiche e grammaticali da parte dell'insegnante.
2. Partendo dal concept scritto, gli studenti traducono in immagini il loro elaborato con *Canva*, cercando di costruire e di modificare le immagini in modo efficace, sia dal punto di vista semiologico sia dal lato strettamente comunicativo. In questa fase, è importante chiedere agli studenti di concentrarsi anche sulla potenziale funzione sintetica che la riproduzione grafica può mettere in atto. Tale elemento potrebbe avere ripercussioni didattiche e formative proprio sul concetto di sintesi e sulle operazioni di riassunto di un argomento (questo passaggio racchiude i successivi step *retorici* 1, 2, 3, 4).
3. La restituzione è il momento in cui ogni gruppo presenta il proprio lavoro e accoglie le osservazioni della classe. Si dovrebbero evidenziare gli aspetti che riguardano la reale efficacia comunicativa del prodotto e, nell'eventualità di errori, sarebbe utile analizzare il processo ideativo e realizzativo considerando i singoli passaggi, procedendo cioè secondo la relazione causa/effetto: in questo modo, non solo verrebbero evidenziate le mancanze, ma soprattutto per comprendere per quale motivo a una determinata azione corrisponde un'altrettanta determinata reazione (step 5).

3.2 *Gli step «retorici»*

La proposta sopra brevemente descritta parte dal presupposto di poter sfruttare gli elementi di forza di una fake news per costruire, in realtà, una notizia veritiera. Come già accennato, l'ipotesi si basa anche su talune esperienze condotte in ambito scientifico (Lewandowsky et al., 2012; Schmaltz & Lilienfeld, 2014) per fornire agli studenti un buon livello di spirito critico. Vediamo ora come poter ricollegare l'aspetto retorico sulla costruzione del prodotto di cui sopra.

Step 1: inventio. Partendo dalla rielaborazione del tema, la classe può scegliere attraverso il web e i motori di ricerca indicati in precedenza del materiale informativo e fotografico, applicando su di esso il controllo con la checklist. In particolare, verranno considerate qui la veridicità della fonte, l'eventuale presenza dell'immagine su altri siti di rilievo e i possibili link ad altre fonti. Parimenti, nella stesura del concept, agli studenti dovrebbe essere chiesto di motivare criticamente – anche riferendosi alle fonti – il perché sono stati scelti determinati materiali. Per una ricerca più precisa e approfondita, si può fare ricorso al motore *Wolfram Alpha*, che è in grado di fornire risultati più apprezzabili e utili ai fini di un percorso formativo di questa natura. Per il materiale video, è possibile installare su *Chrome* l'estensione *Frame by Frame*, che consente di visionare i filmati presenti su YouTube con una scansione di un fotogramma alla volta. In questo modo è possibile individuare eventuali tagli o raccordi di montaggio presenti nel video visionato.

Step 2: dispositio. Nel nostro esercizio è importante saper organizzare al meglio i materiali, secondo una logica che mira a un equilibrio perfetto tra i vari componenti: una sorta di paratassi, in cui l'immagine, la parola (della scritta) e gli altri codici collaborano nella costruzione (che nella fake è deviatamente emotiva) del messaggio. La maggior parte delle fake news, come è risaputo, si basa infatti anche su un uso di più codici linguistici, fra cui non possiamo non citare la grafia,³⁸ almeno stando all'osservazione dei materiali che appaiono in rete. In questa fase, gli studenti sono invitati a spiegare criticamente quali criteri vengono seguiti per la scelta e per l'organizzazione sintattica degli elementi del prodotto, evidenziando anche i rapporti che intercorrono tra loro.

Step 3: elocutio. Gli studenti si concentrano sugli aspetti di *design* (Bezemer & Kress, 2008; Eyman, 2015). In questa fase, è importante scegliere gli elementi stilistici più funzionali alla costruzione dell'informazione: nel nostro caso, si intende far lavorare sugli effetti di ottimizzazione dell'immagine, sul tipo di carattere per le scritte, sui colori e su tutti gli aspetti che riguardano il *visuale*. È possibile chiedere agli studenti quali siano gli elementi di forza di una determinata immagine e come pensano di declinare il proprio messaggio attraverso il *design*: per questo, può essere utile analizzare un meme e chiedere agli studenti di applicare quegli stessi accorgimenti al proprio prodotto per renderlo facilmente divulgabile.

Step 4: memoria. Partendo ancora dal meme, si può chiedere agli studenti di pensare a quali aspetti di un'immagine o di una notizia sono rimasti nella loro memoria. In questo caso, gli elementi che emergono dalla lettura di un testo già esistente possono essere riutilizzati (sia nella loro interezza, sia per gli effetti

³⁸ Riferendomi ancora al decalogo anti bufale, Facebook sottolinea di «fare attenzione alla formattazione», perché possono essere presenti errori di battitura e di «non fidar[si] dei titoli, [...] altisonanti scritti tutti in maiuscolo e con ampio uso di punti esclamativi. Se le affermazioni contenute in un titolo ti sembrano esagerate, probabilmente sono fake» Cfr. <https://www.facebook.com/help/188118808357379?ref=shareable> [Accesso 05.03.2018].

che hanno provocato) nella realizzazione del prodotto. Sarà necessario, quindi, riprendere i precedenti passaggi di *dispositio* ed *elocutio*.

Step 5: actio. Oltre alla restituzione, di cui si è detto, questa fase è utile per capire quali reazioni provoca negli altri studenti il prodotto realizzato. La tradizionale fase di esposizione, così, viene per così dire capovolta: il prodotto «parla» attraverso le reazioni, le sensazioni e i commenti di chi lo fruisce.

4 Una prima conclusione

Lavorare e scrivere con le immagini significa, essenzialmente, produrre degli oggetti mediali che abbiano un significato compiuto, essendo consapevoli anche dell'assunto ontologico che è insito nel concetto stesso di immagine, che è, appunto, quello di possedere «un valore [...] in qualche modo più sfuggente» (Mitchell, 2017, p. 149) di altre riproduzioni e di altri oggetti. «L'immagine non può essere distrutta» (ibidem) e questo è certamente un aspetto da tenere in considerazione anche nell'analisi di una fake news o di una verità apparente. Il perpetuare di elementi iconografici sul web, oggi, amplifica tale fenomeno di continua re-interpretazione e ri-contestualizzazione dell'oggetto visuale, consentendo anche un ampio possibile processo di ri-semantizzazione o di annullamento del senso.

In generale, anche solo in chiave introduttiva, si è cercato di sottolineare come sia indispensabile oggi concentrare il lavoro formativo ed educativo anche e soprattutto sul ruolo dell'immagine nella comunicazione mediale, favorendo da un lato l'acquisizione delle competenze necessarie per sfruttare al meglio le potenzialità del linguaggio multimediale e, dall'altro – e conseguentemente –, sperando in una graduale medialfabetizzazione che consenta ai giovani di distinguere, sempre più facilmente e criticamente, la reale informazione da quella illusoria, spesso magmaticamente ma esclusivamente emotiva. La breve proposta mediaeducativa, dunque, va letta nella direzione di saper riconoscere i meccanismi della comunicazione e di saperli utilizzare con finalità differenti: il che potrebbe significare anche il saper trasformare un caos informativo in un surplus informatico e cognitivo *a là* Shirky (2010), per favorire una produzione collettiva del sapere che non sia esclusiva stagnazione di *non-sense*.

Bibliografia

- Andrejevic, M. (2011). The Work that Affective Economics Does. *Cultural Studies*, (25)4-5, 604-620. DOI: 10.1080/09502386.2011.600551
- Artoni, A. (2005). *Il sacro dissidio. Presenza, mimesis, teatri d'Occidente*. Torino: UTET.
- Ashley, S., Maksl, A., & Craft, S. (2013). Developing a news media literacy scale. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68, 7-21.
- Barthes, R. (2003). *La camera chiara. Nota sulla fotografia*. Torino: Einaudi.

- Baudrillard, J. (2009). *Lo scambio simbolico e la morte*. Milano: Feltrinelli.
- Bazin, A. (1999). *Che cos'è il cinema? Il film come opera d'arte e come mito nella riflessione di un maestro della critica*. Milano: Garzanti.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts. A Social Semiotic Account of Designs for Learning, *Written Communication*, (25)2, 166-195. DOI: 10.1177/0741088307313177
- Boccia Artieri, G. (2012). *Stati di connessione. Pubblici cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*. Milano: FrancoAngeli.
- Bredenkamp, H. (2015). *Immagini che ci guardano. Teoria dell'atto iconico*. Milano: Cortina.
- Buckingham, D. (2006). *Media education: alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello* (trad. it. S. Garassini). Milano: Cortina.
- Carr, N. (2016). *La gabbia di vetro. Prigionieri dell'automazione* (trad. it. S. Garassini, G. Romano). Milano: Cortina.
- Clark, E. J. (2009). The Digital Imperative: Making the Case for a 21st Century Pedagogy. *Computers and Composition*, (27)1, 27-35. DOI: 10.1016/j.compcom.2009.12.004
- Codeluppi, V. (2007). *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cometa, M. (2011). *La scrittura delle immagini. Letteratura e cultura visuale*. Milano: Cortina.
- Conner, M., & Bingham, T. (2010). *The New Social Learning: A Guide to Transforming Organizations Through Social Media*. New York: McGraw-Hill Education.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009a). «Multiliteracies»: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195. DOI: 15544800903076044.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009b). A Grammar of Multimodality. *The International Journal of Learning*, (16)2, http://newlearningonline.com/_uploads/L09_17649_MultlmodalGrammar_final.pdf [Accesso 05.03.2018]
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.) *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design* (pp. 1-36). London: Palgrave.
- Cortoni, I. (2016). *App Digital Education. Percorsi didattici sperimentati nella scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Dawkins, R. (1994). *Il gene egoista. La parte immortale di ogni essere vivente*. Milano: Mondadori.

- Denicolai, L. (2011). *Parole & Media. Talk show, social network e dintorni*. Roma: Il Glifo.
- Denicolai, L. (2014). Riflessioni del sé. Esistenza, identità e social network. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, (5)2, 164-181, <http://riviste.erickson.it/med/it/2014/riflessioni-del-se-esistenza-identita-e-social-network/> [Accesso 05.03.2018]
- Denicolai, L. (2017). *Immagini e connessioni. Costruzioni di senso e di esistenza online*. In R. Trincherò & A. Parola (a cura di), *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento* (pp. 218-237). Milano: FrancoAngeli.
- Denicolai, L., & Parola, A. (2017). *Scritture mediali. Riflessioni, rappresentazioni ed esperienze mediaeducative*. Milano: Mimesis.
- Dumas, T.M., Maxwell-Smith, M., Davis, J.P., & Giulietti, P.A. (2017). Lying or longing for likes? Narcissism, peer belonging, loneliness and normative versus deceptive like-seeking on Instagram in emerging adulthood. *Computers in Human Behavior*, 71, 1-10. DOI: 10.1016/j.chb.2017.01.037
- Eugeni, R. (2015). *La condizione postmediale*. Brescia: La Scuola.
- Eyman, D. (2015). *Digital Rhetoric. Theory, Method, Practice*. Michigan: MUP.
- Ferraris, M. (2011). *Anima e iPad*. Parma: Guanda.
- Ferraris, M. (2015a). *Mobilitazione totale*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferraris, M. (2015b). L'età dell'interruzione, *La Repubblica* (18/01/2015), <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2015/01/18/letadellinterruzione48.html> [Accesso 10.03.2018]
- Fleming, J. (2014). Media literacy, news literacy, or news appreciation? A case study of the news literacy program at Stony Brook University. *Journalism & Mass Communication Educator*, 69, 146-165.
- Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. New York: Oxford University Press.
- Gallese, V., & Guerra, A. (2015). *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*. Milano: Cortina.
- Grusin, R. (2017). *Radical mediation. Cinema, estetica e tecnologie digitali* (a cura di A. Maiello). Cosenza: Pellegrini.
- Han, B.-C. (2014). *Razionalità digitale. La fine dell'agire comunicativo*. Firenze: GoWare.
- Han, B.-C. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Milano: Nottetempo.
- Hasson, U., Landesman, O., Knappmeyer, B., Vallines, I., Rubin, N., & Heeger, D.J. (2008). Neurocinematics: The Neuroscience of Film. *Projections*, 2, 1, 1-26. DOI: 10.3167/proj.2008.020102
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Beverly Hills: Corwin/Sage.

- Holiday, R. (2014). *Credimi! Sono un bugiardo. Confessioni di un manipolatore di media*. Milano: Hoepli.
- Jenkins, H. (2007). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media. I media tra condivisione, circolazione, partecipazione*, Milano: Apogeo.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new Media Age*. New York: Taylor & Francis.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Lévi-Strauss, C. (2009). *Antropologia strutturale*. Milano: Il Saggiatore.
- Lévi-Strauss, C. (2010). *Il pensiero selvaggio*. Milano: Il Saggiatore.
- Lévy, P. (1999). *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. New York: The Perseus Books Groups.
- Stephan Lewandowsky, S., Ecker, U.K.H., Seifert, C.M., Schwarz, N., & Cook, J. (2012). Misinformation and Its Correction: Continued Influence and Successful Debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, (13)3, 106-131. DOI: 10.1177/1529100612451018
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7(4), 3-14. DOI: 10.1080/10714420490280152
- Malone, T., & Bernstein, M. (eds.) (2015). *Handbook of Collective Intelligence*. Cambridge (USA): MIT Press.
- Marchi, R. (2012). With Facebook, Blogs, and Fake News, Teens Reject Journalistic «Objectivity». *Journal of Communication Inquiry*, (36)3, 246-262. DOI: 10.1177/0196859912458700
- McLuhan, M. (2002). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Net.
- Mihailidis, P. (2012). Introduction: News literacy in the dawn of a hypermedia age. In P. Mihailidis (ed.), *News literacy: Global perspectives for the newsroom and classroom* (pp. 1-17). New York, NY: Peter Lang.
- Mitchell, W. J. T., Cometa, M., & Cammarata, V. (2017). *Pictorial Turn. Saggi di cultura visuale*. Milano: Cortina.
- Morozov, E. (2011). *L'ingenuità della rete. Il lato oscuro della libertà in Internet*. Torino: Codice.
- Morozov, E. (2014). *Internet non salverà il mondo*. Milano: Mondadori.
- Moon, J.H., Lee, E., Lee, J.A., Choi, T.R., & Sung, Y. (2016). The role of narcissism in self-promotion on Instagram. *Personality and Individual Differences*, 101, 22-25. DOI: 10.1016/j.paid.2016.05.042
- Ohler, J.B. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks: Corwin.
- Ong, W.J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* (trad. it. A. Calanchi). Bologna: il Mulino.

- Parisier, E. (2011). *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think*. New York: Penguin.
- Parola, A. (2015). Scritture mediali. Una riflessione su opportunità e problematiche. *Form@re*, (1)15, 150-158.
- Pezzini, I., & Spaziante, L. (a cura di) (2014). *Corpi mediali*. Pisa: ETS.
- Pirolli, P. (2007). *Information Foraging Theory: Adaptive Interaction with Information*. New York: Oxford University Press.
- Potter, J. (2013). *Media Literacy*. Thousand Oaks: Sage.
- Rheingold, H. (2013). *Perché la rete ci rende intelligenti*. Milano: Cortina.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Cortina.
- Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.
- Rushkoff, D. (2014). *Presente continuo. Quando tutto accade ora*. Torino: Codice.
- Rushkoff, D. (2010). *Program or Be Programmed. Ten Commands for a Digital Age*. New York: OR Book.
- Russo V. (a cura di) (2015). *Neuromarketing, comunicazione e comportamenti di consumo. Principi, strumenti e applicazioni nel food and wine*. Milano: FrancoAngeli.
- Shirky, C. (2010). *Surplus cognitivo. Creatività e generosità nell'era digitale*. Torino: Codice.
- Schmaltz R., & Lilienfeld, S.O. (2014). Hauntings, homeopathy, and the Hopkinsville Goblins: using pseudoscience to teach scientific thinking. *Frontiers in Psychology*, 5, 336. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00336
- Soffer, O. (2010). «Silent Orality»: Toward a Conceptualization of the Digital Oral Features in CMC and SMS Texts. *Communication Theory*, (20)4, 387-404. DOI: 10.1111/j.1468-2885.2010.01368.x
- Soffer, O. (2012). Liquid language? On the personalization of discourse in the digital era. *New Media & Society*, 14(7), 1092-1110. DOI: 10.1177/1461444812439550
- Thomas, M. (ed.) (2011). *Digital Education: Opportunities for Social Collaboration*. New York: Palgrave MacMillan.
- Turkle, S. (2016). *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*. Torino: Einaudi.
- Van Dijck, J. (2013). *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. New York: Oxford University Press.
- Vraga, E.K., & Tully, M. (2016). Effectiveness of a Non-Classroom News Media Literacy Intervention Among Different Undergraduate Populations. *Journalism & Mass Communication Educator*, (71)4, 440-452. DOI: 10.1177/1077695815623399
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.

- Wunenburger, J.J. (1999). *Filosofia delle immagini* (trad. it. S. Arecco). Torino: Einaudi.
- Zak, P.J. (2013). How Stories Change the Brain, *Mind & Body*, 17th December 2013, https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_stories_change_brain [Accesso 10.03.2018]
- Zak, P.J. (2014). Why Your Brain Loves Good Storytelling, *Harvard Business Review*, 28th October 2014, <https://hbr.org/2014/10/why-your-brain-loves-good-storytelling> [Accesso 10.03.2018]
- Zeki, S. (2003). *La visione dall'interno. Arte e cervello*. Torino: Bollati Boringhieri.