

L'IMPATTO DELLE TECNOLOGIE DIGITALI NELLA DEFINIZIONE DELL'IDENTITÀ DELL'ADOLESCENTE: UNA RIFLESSIONE FILOSOFICA

ALESSANDRA MODUGNO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA

Abstract - This paper aims to explore the relationship between digital communication and the development of teenagers' identity, focusing on the contribution that philosophy may make to this issue. Digital technologies and the Net have transformed the relational categories of both 'time' and 'space'; therefore, communication has changed beyond our awareness of the devices used to communicate. In particular, young people (i.e. digital natives) find it difficult not to rely on social networks or digital devices (whose two key features are speed and fragmentation) to share information or send messages, thus interacting without ever meeting each other. This framework has contaminated also the learning environment. There is an open debate between those who foster the use of technology because they think it improves students' creativity and students' involvement, and those who warn about the danger of using exclusively technological devices and methods, which could prevent the critical thinking needed to approach the real world holistically. Philosophical thinking can help carry out an anthropological review of these issues; in fact, philosophy 'reads' the reality by reconnecting it with its founding principles. Therefore, it is possible to define how communication and relationships should be in order to stand out as genuine and human. In particular, it is essential to focus on identity, which is the core of adolescence, and investigate the needs concerning identity and relational structure of human beings. It follows that philosophical experience in learning is a chance to change our perception of properties and values which may be considered outdated. However, it is even more important to gain wisdom and knowledge worthy of our historical period and of human needs.

Keywords: communication; digital device; identity; philosophy's teaching; relationship.

1. Premessa introduttiva

Ultimamente e da diverse angolature numerosi studiosi hanno posto l'attenzione sui fattori di cambiamento introdotti nella cultura e nella società dall'utilizzo massivo delle tecnologie digitali. L'intento di questo saggio non è tematizzare tale fenomeno, evidente e irreversibile, quanto far emergere e discutere criticamente la risonanza antropologica dei cambiamenti avvenuti e in atto.

Pertanto, intendo sviluppare la discussione toccando alcuni snodi che ritengo determinanti: inizialmente intendo esplicitare in che modo le modalità comunicative oggi prevalenti hanno ridefinito la comunicazione come atto umano, espressione della relazionalità costitutiva della persona. In seguito vorrei soffermarmi sull'insegnamento/apprendimento, forma di comunicazione in cui la realtà attuale interpella i docenti spesso provocatoriamente e con contraddizioni non facili da dirimere, che si esprimono in sostanza nell'esigenza di compaginare il desiderio di trasmettere questioni, metodi, concetti, processi e di intercettare i canali più adeguati a veicolare contenuti epistemici di vario genere, atteggiamenti mentali, modalità di lavoro. Proprio perché la questione non si esaurisce in termini strumentali, è essenziale precisare, pur brevemente, il criterio antropologico con cui accostare i problemi in gioco, dunque esplorare teoreticamente la questione dell'identità, posta prepotentemente in gioco sia dalla pervasività della tecnologia, sia dal passaggio esistenziale dell'adolescenza: credo che l'attraversamento di questo nucleo concettuale non si possa mai omettere e che nell'attuale momento storico sia più urgente che mai. Vorrei infine concludere la mia riflessione indicando perché la frequentazione delle domande filosofiche può costituire un contributo alla formazione di una particolare forma di saggezza – ossia di prudenza operativa – nei contesti di vita attuali, in cui quella digitale è la modalità comunicativa predominante.

2. Forme del comunicare oggi: alcune questioni in gioco

È un'evidenza incontestabile che oggi gli scambi comunicativi avvengono secondo forme e modalità profondamente diverse da quelle di un paio di decenni fa: non mi soffermo sulla descrizione di tale radicale trasformazione, sulla valutazione e sulle prefigurazioni future della quale la letteratura psico-pedagogica, neuroscientifica e sociologica tende a polarizzarsi su posizioni contrapposte. Vorrei piuttosto cercare di focalizzare quali siano le caratteristiche di tale nuovo paradigma, per alcuni indiscutibilmente positive e vantaggiose per l'uomo, per altri tali da richiedere una reazione di contro-bilanciamento che ne contenga gli alti rischi. Vale la pena precisare che soltanto le generazioni dei cosiddetti 'immigrati digitali'¹ coglie il cambiamento avvenuto e in corso, perché ha memoria di un tempo in cui le dinamiche comunicative erano diverse: la puntualizzazione non è banale se si considera che invece ai 'nativi digitali' mancano gli elementi essenziali a problematizzare tale 'novità', in quanto per loro è un dato 'normale', se non addirittura 'naturale'. Proprio su tali concetti di normalità e naturalità è opportuno soffermarsi. Gianna Cappello osserva infatti che le

tecnologie mediali non sono né neutrali veicoli di comunicazione e di informazione, né semplici 'sussidi' didattici. Sono piuttosto 'dispositivi filosofici' che modellano l'ambiente di vita delle persone trasformando l'organizzazione spazio-temporale della loro vita quotidiana, condizionando l'agire sociale e gli universi culturali, nonché i modi in cui gli individui si rapportano alla realtà, a loro stessi, agli altri (Cappello 2013, p. 39).

Proprio in quanto 'risorse simboliche' e non meri e indifferenti strumenti, i media attestano la presenza di fattori dell'umano su cui interrogarsi circa nuove concezioni di tempo e spazio relazionale, in cui si attuano gli atti comunicativi in generale di tutti, ma in modo speciale e quasi univoco dei giovani, perlomeno nel mondo occidentale. Sia lo scambio informativo sia la comunicazione di affetti, esperienze vissute, opinioni circa eventi pubblici accaduti etc. sono connotate da velocità e frammentarietà – termini che sottendono una precisa accezione di tempo – e si svolgono in luoghi virtuali – principalmente chat gratuite – il cui spazio è ristretto, minimo e insieme 'aumentato' dalla potenzialità immersiva che il virtuale offre, dilatando effettivamente i limiti fisici del soggetto, attivo manipolatore di quello spazio, mediante lo sguardo e le dita, che esternalizzano i processi in atto nella sua mente (Marzano, Vegliante, Iannotta 2015)².

La velocità è senz'altro un valore, in molti casi decisivo – dall'esigenza di correre per non perdere un treno, alle situazioni in cui essere tempestivi consente di salvare una vita – ma credo si possa concordare che non è sempre e in assoluto dovuta o opportuna. Nei contesti professionali, in genere reperire e scambiare informazioni e dati velocemente può agevolare alcuni processi, ridurre costi cognitivi e promuovere efficacia. D'altra parte, in altre dimensioni della vita (e talvolta anche del lavoro), la lentezza è non solo più adeguata, ma assolutamente necessaria: essa consente l'esperienza della riflessione, dell'esplorazione nel profondo, che tutela dal ridurre la realtà a una sola dimensione, dal reificare il frammento, che esiste solo

¹ Il termine è stato introdotto da Prensky e indica i nati prima della 'rete'; si tratta insomma delle generazioni che i sociologi definiscono x e y, ossia rispettivamente quella nata tra gli anni Sessanta e Ottanta del XX secolo e quella dei cosiddetti Millennials, coloro che all'inizio del XXI secolo sono divenuti maggiorenni. I nativi digitali invece sono coloro che sono nati dalla seconda metà degli anni Novanta; essi si distanziano tuttavia dai giovani nati dopo il 2007, ossia dopo l'introduzione del touch screen nei dispositivi tecnologici (Prensky 2001).

² Le questioni inerenti l'apprendimento nel contesto attuale sono state trattate in maniera globale (si rimanda a Riva 2019).

astrattamente³, in quanto c'è davvero solo in rapporto alla complessità da cui è stato estrapolato. Ancora, la lentezza è quanto mai decisiva nell'esperienza decisionale: numerose scelte vanno operate in fretta, ma altrettante esigono distanziamento, attesa, pazienza di reperire e considerare tutti gli elementi in causa. In nessuno di tali atti, che presuppone disposizioni e atteggiamenti, si improvvisa.

Maryanne Wolf offre alcune considerazioni che consentono di cogliere quale esperienza del tempo fruisca il lettore contemporaneo, in particolare se giovane: in primo luogo si chiede se

l'immersione quotidiana in una varietà di altre esperienze digitali – dai *social media* ai giochi virtuali – impedirà la formazione dei processi cognitivi più lenti, quali il pensiero critico, la riflessione personale, l'immaginazione e l'empatia, che fanno tutti parte della lettura profonda (Wolf 2018, p. 15).

Gli studi e le ricerche condotte sulla natura malleabile del circuito cerebrale che presiede l'apprendimento della lettura, ossia la sua capacità di adattarsi a ciò che legge, al mezzo attraverso cui si rapporta al testo da leggere, al metodo d'istruzione (*Ivi*, p. 24), inducono la Wolf a ricondurre alla quasi esclusiva esperienza del tempo frammentato in frazioni sempre più brevi l'indisponibilità a leggere testi la cui ampiezza e complessità non consente una comprensione rapida e immediata (*Ivi*, pp. 71-72). Se la lettura rallenta, internet rende certamente veloci; la Wolf riferisce appunto il commento di uno studente: “i libri mi rallentano e mi fanno pensare, internet mi rende più veloce” (*Ivi*, p. 161). Nello stesso tempo, internet induce a mantenersi alla superficie e a esigere la brevità nei messaggi e nei testi con cui si comunica, per non imporre al lettore qualcosa di “Tldl” (*Ivi*, p. 89), cioè ‘troppo lungo da leggere’; in sostanza, si assume che non sappia né sopportare alcuna forma di frustrazione cognitiva e impedendogli in tal modo di acquisire la pazienza cognitiva. Si potrebbe allora affermare che sempre più il ‘medium’ – lo strumento mediante il quale si legge – sta determinando l'evitamento di contenuti non fruibili in modo rapido, facile, condivisibile – nel senso dello *sharing* che è pratica normale sui *social media*.

La dimensione temporale ispirata a velocità e frammentarietà-brevità è connessa a quella spaziale: ne è determinata e la determina al medesimo tempo. Spesso lo spazio virtuale nel vissuto di chi ne fa massiccio utilizzo si sostituisce a quelli fisici naturali e diventa un luogo relazionale in cui le categorie interno-esterno, i confini e i dati che resistono alla nostra possibilità operativa perdono significato e consistenza. Incontrarsi di persona, guardarsi negli occhi, stringersi la mano o scambiarsi un abbraccio – gesti diversi a seconda della tipologia e della qualità della relazione – oppure la condivisione di un'esperienza (una passeggiata, una cena, uno spettacolo teatrale, una mostra d'arte) sono diventati più rari, in particolare per i giovanissimi. Per molte persone infatti, e in primo luogo per i ragazzi, lo scambio relazionale con gli amici avviene in *chat*, tramite forme di *gamification* in cui ciascuno agisce dalla propria postazione domestica, senza entrare in contatto fisico con l'altro; non solo, tali realtà sono esse stesse luoghi di incontro che precedono e determinano l'avvio di relazioni amicali, se così possono ancora definirsi. Si tratta di una delle numerose forme di ‘esperienza di potenziamento’ a cui allude Prensky descrivendo i connotati dell'*homo sapiens* digitale, ossia di colui che accetta il potenziamento tecnologico-digitale come un fattore integrante dell'esperienza umana (Prensky 2010).

³ Si rimanda alle riflessioni di Raschini che ricorda la differenza di accezione, non immediatamente evidente nella lingua italiana, tra astratto secondo l'astrazione (operazione mentale che il pensiero deve compiere per porre a proprio oggetto qualsiasi realtà) e astratto secondo l'astrattezza (atto con cui si svincola dalla concretezza reale di un tutto esistente una sua parte) a cui il tutto corre il rischio di venire ridotto (Raschini 2002).

Il punto tuttavia non mi sembra stia nel fatto che vi siano nuove modalità di entrare in relazione che si aggiungono a quelle che qualche decennio fa erano le uniche, quanto nella tendenza all'esclusività che esse stanno assumendo, sia nelle relazioni professionali sia in quelle amicali. Appaiono come il sintomo di una progressiva 'de-realizzazione': ritengo sia lecito chiedersi se le trasformazioni operate dalle tecnologie digitali siano la causa dei cambiamenti avvenuti e in atto o non siano piuttosto l'esito di un progetto intenzionale, frutto di un modello umano ridefinito, il cui scopo è un rapporto di dominio sulla realtà, spinto sino a una sorta di rifondazione della stessa. Possono forse leggersi in quest'ottica le asserzioni di Prensky che descrivono le limitazioni a cui siamo vincolati senza avvalerci della tecnologia, tra cui è inclusa una serie di elementi che a mio avviso è semplicemente espressione della condizione umana:

In quanto esseri umani non potenziati siamo limitati nella nostra percezione e vincolati dal funzionamento e dalle capacità di elaborazione del cervello. Di conseguenza tendiamo a divergere nel nostro pensare in modo tale da limitarne la saggezza. Per esempio: prendiamo decisioni basate su una parte soltanto dei dati disponibili; facciamo supposizioni, spesso poco accurate, sui pensieri e le intenzioni altrui; dipendiamo da ipotesi e da una loro plausibile verifica (il metodo scientifico tradizionale) per trovare nuove risposte; siamo limitati nella nostra capacità di predire il futuro e creare scenari ipotetici; non riusciamo a rapportarci efficacemente con la complessità oltre un certo limite; non riusciamo a vedere, udire, toccare, sentire o odorare oltre la gamma dei nostri sensi; troviamo difficile adottare più prospettive simultaneamente; facciamo fatica a separare le risposte emotive dalle conclusioni razionali; dimentichiamo (*Ivi*, p. 20).

A titolo di esempio, propongo le riflessioni su uno dei potenziamenti di cui le tecnologie ci rendono protagonisti, quello inerente la capacità di capire gli altri:

Una delle principali barriere alla comprensione e comunicazione umana consiste nell'impossibilità di vedere nella mente altrui. Questo limite dà luogo a equivoci involontari e induce le persone ad usare, consapevolmente o inconsapevolmente, strategie che si fondano su questa impossibilità. Uno dei modi in cui la tecnologia digitale ci aiuta a superare questa barriera è costituito da diverse modalità per l'individuazione della verità (o delle bugie) quali la comunicazione multi-modale e l'estrazione digitale delle onde cerebrali (*Ivi*, pp. 21-22).

In tale prospettiva, lo spazio dell'agire umano dilata i propri confini in qualche modo indefinitamente: Prensky considera le possibili questioni etiche insite in tale potenziamento, ma ritiene che esso apra comunque a un maggior grado di saggezza, termine con cui indica la capacità di accedere al potenziamento digitale per integrare le proprie potenzialità innate e la modalità di farne uso nei processi decisionali (*Ivi*, p. 19). Credo meriti riflessione la premessa implicita che supporta l'argomentazione di Prensky, poiché le conclusioni a cui giunge ne sono l'esito necessario: di fatto, egli attesta di assumere il limite non come un dato ricevuto, un vincolo donato (De Monticelli 2018), per consentire l'esercizio della libera iniziativa umana, quanto come un fattore defraudante, da rimuovere sempre e comunque. Il passo citato è sintomatico a mio avviso dell'assenza di intelligenza del limite (Sciacca 1970), quella sapienza che riconosce che molto di ciò che umanamente ci è precluso consente che le modalità di agire attuate siano sempre e del tutto a misura della nostra umanità, il che significa alla sua altezza. Prensky considera un'impotenza il fatto di non vedere nella mente dell'altro; a me sembra che ciò invece dica che la mente altrui non è, né deve essere, uno spazio a cui ho libero accesso, che potenzialmente significa anche intervento e forse manipolazione; significa che lo spazio dell'intimità non può essere violato, ma richiede di essere liberamente svelato. Queste considerazioni valgono in particolare per le relazioni affettive, ma l'incertezza sulla veracità dell'altro, che Prensky considera come esempio significativo della distorsione comunicativa e decisionale, può essere applicata pure a numerosi contesti sociali e professionali: anche in essi, accogliere i vincoli che la realtà umana e situazionale possiede è condizione della relazione

comunicativa, che proprio situandosi in essi può svilupparsi in modo autentico e non scivolare in pretese di controllo e suggestione dell'altro.

3. Comunicazione e didattica nel contesto attuale: i rischi della sola mediazione digitale

Le tecnologie digitali sono ormai un dato di fatto nelle istituzioni scolastiche italiane. L'evoluzione degli ambienti di apprendimento negli ultimi anni è proceduta parallela e coerente con quella del web: se nell'aula 2.0 c'erano computer e LIM (lavagna interattiva multimediale), in quella 3.0 ciascuno è dotato di un *device* personale che consente a docenti e studenti di interagire tra loro. È necessario tuttavia interrogarsi sulla natura ed efficacia di tale interazione, poiché il processo evolutivo della tecnologia è potenzialmente inarrestabile, ma anche invadente e problematico. L'interrogativo da porsi è se per ridurre la frattura tra scuola e vita basti e sia adeguata la sola introduzione nei luoghi della conoscenza formale dei mezzi e codici comunicativi di cui si avvalgono prevalentemente i ragazzi (Marzano, Vegliante, Iannotta 2015, p. 28; Ranieri 2011). Questa sembra la linea guida assunta dal MIUR, i cui documenti⁴ si concentrano esclusivamente sulla diffusione sempre più ampia e sull'acquisizione funzionale delle tecnologie, senza porre a tema la questione del loro significato, dell'impatto educativo nella relazione docenti-studenti, delle potenziali conseguenze sui diversi fattori implicati nell'apprendimento, non ultimo quello cognitivo. Proprio l'omissione di una discussione critica sollecita domande e approfondimenti.

L'esperienza diretta nella docenza e nella ricerca sulla didattica universitaria, insieme al costante impegno formativo nei confronti di docenti e studenti della scuola superiore mi consente di individuare due elementi chiave su cui interrogarsi e indagare: il primo inerente le forme di assunzione dei contenuti e dei processi a cui le tecnologie digitali inducono e talvolta riducono univocamente l'esperienza di apprendimento; il secondo relativo alla qualità degli esiti formativi di percorsi realizzati con l'uso immersivo ed esclusivo delle tecnologie digitali.

Una delle qualità più frequentemente attribuita ai media digitali inerisce la capacità di rendere i soggetti che se ne avvalgono attori responsabili e creativi della conoscenza in acquisizione (Marzano, Vegliante, Iannotta 2015, p. 20): certamente, la creatività si esplica sul piano tecnico e procedurale (questo è un dato indiscutibile del 'medium' tecnologico) ma non sembra possa dirsi garantita di per sé sul piano epistemico, là dove esso non coincida con quello strumentale-metodologico. Il carattere della frammentarietà, esplorato riguardo alla comunicazione in senso lato, nel contesto didattico assume una valenza specifica e delicata: una delle tecniche di cui si discute ultimamente, resa fruibile dall'attuale strumentazione disponibile, è il *Microlearning* (o *Microteaching* se si assume la prospettiva del docente), ossia un approccio didattico multimediale che consiste nell'erogazione di brevi unità di sapere, che ogni studente poi assembla con flessibilità, secondo tempi, modi ed esigenze personali (Galetta 2019). Se tale pratica didattica può offrire opportunità interessanti nella formazione aziendale e in situazioni di notevole autonomia e autoregolazione dello studente, in particolare se adulto, in generale

comporta un rischio importante: quello di favorire lo sviluppo di una conoscenza frammentaria, episodica, acritica e decontestualizzata (se non addirittura una perdita di memoria storica), imponendo e diffondendo un modello di conoscenza non più coerente e unitario (secondo i canoni della didattica tradizionale), ma disgregato e potenzialmente in grado di minare le basi di una solida preparazione culturale negli studenti. Infatti, l'esaltazione della sintesi e del 'pensiero breve', incentivato da un lato dalla diffusione dei dispositivi mobili, come gli smartphone e i tablet (che

⁴ Nel 2000 nasce in seno al MIUR il progetto *ForTic*, i cui passaggi essenziali sono: nel 2002 il *Piano Nazionale di Formazione degli Insegnanti sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione*; l'attività di monitoraggio *DiGiScuola* 2007-2008, con report nel luglio 2008; nel 2014, il *Piano Nazionale Scuola Digitale*.

stanno ormai dettando la nuova sintassi del linguaggio), dall'altro dalle dinamiche comunicative imposte dai social media, sta determinando nei giovani studenti la perdita delle capacità di discorso, narrazione e argomentazione, nonché un impoverimento del linguaggio stesso (*Ivi*, p. 2).

Tale riscontro può essere facilmente condiviso da tutti coloro che hanno consuetudine con adolescenti e giovani: la difficoltà di articolare compiutamente un messaggio, orale o scritto, l'espressione faticosa, spesso intermittente, l'incapacità di rendere ragione dei propri pensieri e delle scelte operate sono segnali sempre più frequenti di una sorta di anoressia comunicativa nei ragazzi, in sé stessi con sé stessi, che si riverbera nelle relazioni intersoggettive (Lancini 2019; Bollas 2018; Bostrom 2018) e nell'acquisizione del sapere. Galetta considera inoltre la pratica dell'accesso

'per salti' a un sapere delocalizzato e globale che, risulta essere paradossalmente 'ridotto', in quanto basato su micro-contenuti, ma al tempo stesso 'aumentato', grazie all'apporto di contenuti multimediali legati ad uno stesso *item* di ricerca [...]: tale pratica, che nei giovani sta diventando sempre più naturale e istintiva, grazie alla facile usabilità dei *mobile devices* e all'interfaccia amichevole dei *touchscreen*, sta ormai determinando la progressiva frantumazione e decontestualizzazione dei contenuti in ogni ambito del sapere, agevolando un accesso disimpegnato, ingenuo, acritico e superficiale alla conoscenza (Galetta 2019, p. 3).

A questo fattore mi sembra possa essere sensatamente accostata la curvatura marcatamente funzionalista che sempre più sta assumendo il costrutto o concetto di competenza⁵: Belvedere osserva che la

competenza, analiticamente descritta nelle sue peculiarità disciplinari, oggi ha assunto le sembianze di un precipitato culturale dell'intelligenza artificiale e del suo operare per procedimenti predefiniti. Da ciò deriva il rischio di una eccessiva formalizzazione e di una trattazione puramente oggettuale che si avvicina sempre più alle tecniche computazionali (Belvedere 2019, p. 13).

Ritengo che questo sia un'ulteriore spia delle ricadute culturali di un progressivo isterilimento del pensare riflessivo e critico, che se 'resiste' in contesti di nicchia, è sempre più raro nelle giovani generazioni, tendenzialmente (e più marcatamente delle adulte) connotate dalla non-abitudine a prendersi tempo per riflettere, interrogarsi sulle ragioni delle convinzioni che possiedono, elaborare le motivazioni delle scelte da compiere prima di operarle o valutarne le conseguenze sul piano personale e sociale.

L'altro nodo su cui interpellarsi riguarda la reale efficacia per l'apprendimento dell'utilizzo massiccio e in linea di tendenza potenzialmente esclusivo delle tecnologie, soprattutto a fronte dei risvolti problematici che numerosi ricercatori stanno ponendo in evidenza⁶. Ricerche condotte con metodologie di tipo empirico su un campione molto ampio di studenti – pur ritenute bisognose di completamento con analisi di tipo qualitativo – segnalano che l'impatto delle tecnologie sui risultati di apprendimento scolastico è contenuto (Vivanet 2014), mentre il fattore d'efficacia principale è dato dalle scelte relazionali del docente (*Ivi*, p. 97).

Un fattore importante da considerare per la gestione dell'aula scolastica, in cui sempre più frequentemente e diffusamente ogni studente è dotato di tablet personale (appunto l'aula 3.0), è l'attenzione: quella che molti docenti codificano come 'distrazione', secondo la Wolf è invece "iperattenzione" (Wolf 2018, p. 71), uno degli esiti del *multitasking* a cui ha abituato lo

⁵ Gli studi non solo pedagogici ma anche di taglio teoretico e critico sulla questione delle competenze sono numerosi

⁶ Uno dei più autorevoli tra gli studiosi che si pongono in aperta avversione nei confronti del digitale è Manfred Spitzer, secondo il quale internet non solo non promuove lo sviluppo umano, ma rende l'uomo stupido (Spitzer 2013).

schermo dei dispositivi digitali: l'affollamento di informazioni genera una sorta di "ipermobilità", quindi elevati livelli di sollecitazione e bassa soglia di tolleranza alla noia (*Ibidem*). Si tratta di chiedersi se il *multitasking* sia una competenza propriamente 'umana': sembra di no. Mentre i computer per loro 'natura' compiono contemporaneamente più funzioni, il cervello umano nel passare molto rapidamente da un oggetto a un altro perde qualcosa e, pur in grado di svolgere più compiti nello stesso momento, non lo è di prestare la medesima attenzione (Pasquinelli 2017). Il docente deve dunque essere consapevole che per un adolescente 'staccare' lo sguardo dallo schermo del proprio smartphone o tablet per riposizionare l'attenzione all'ascolto di qualcuno che parla o di un evento che accade richiede un costo cognitivo molto elevato.

Le criticità insite nella dominanza del digitale nell'apprendimento appaiono dunque notevoli: quella che personalmente mi preoccupa sopra tutte, di cui è costante l'esperienza anche con giovani adulti, è l'insofferenza di fronte all'esigenza di una riflessione più pausata in vista della comprensione di un contenuto o di un problema, da cui l'immediata resa se la soluzione non è istantanea, se il senso non è esplicito o evidente. Tutto ciò sollecita a porre ulteriori domande.

4. Esplorazione teoretica delle questioni

Ritengo che lo specifico dello sguardo teoretico sia ricondurre al principio, al fondamento, ogni questione inerente la vita umana: si tratta dell'opera socratica di rendere ragione di fatti e situazioni, di non limitarsi a incontrarli solo tangenzialmente o sperimentarli in modo superficiale, ma di lasciarsene interpellare, che è ogni volta ritornare a interpellarsi intorno a sé stessi⁷. Pertanto, la problematizzazione filosofica del paradigma comunicativo e relazionale frutto dei cambiamenti apportati dalle tecnologie e dai dispositivi digitali induce e insieme esige di rinnovare la messa in questione dell'identità umana. E ciò in un duplice senso: in primo luogo, perché quei cambiamenti vanno commisurati al profilo ontologico dell'uomo, criterio che ne consente la valutabilità; in secondo luogo, perché per ogni adolescente – principale fruitore dei media digitali e spesso privo di strumenti critici riguardo a essi – l'esperienza centrale del proprio passaggio di vita è la ridefinizione dell'identità, oggi non soltanto concreta e 'reale', ma anche digitale e 'virtuale'.

4.1 Antropologia relazionale e formazione dell'identità

La domanda intorno all'identità umana è di fatto domanda intorno alla mia identità di essere umano, è chiedermi 'chi sono io che sono': è per ciascuno la domanda 'radicale', sia perché riconduce al nucleo essenziale del proprio io, sia perché dalla risposta dipende uno specifico approccio alla realtà, alla vita e alle relazioni interpersonali: "chiedersi 'chi è l'uomo' rappresenta già un tentativo di soluzione [...] non solo alla domanda filosofica sull'uomo, ma anche alle questioni più brucianti che l'attualità pone" (Bonvegna 2017, p. 7).

La possibilità di delineare i caratteri costitutivi del comunicare come forma esperienziale umana sta nello "statuto societario" (Sciacca 2019, p. 91) della persona, ossia nel fatto che la sua struttura d'essere è relazionale. Ogni uomo ha bisogno di comunicare e vive di comunicazione intrapersonale e interpersonale in quanto relazionale è la legge iscritta nelle maglie del suo essere.

⁷ Roberta De Monticelli così definisce "il compito socratico della filosofia: chiedere ragione – agli altri e a sé stessi – del dire e del fare, di ogni certezza e di ogni decisione privata o pubblica" (De Monticelli 2018, p. 17).

Le radici della comunicazione stanno, con parole di Sciacca, nella “comunicazione prima”, il cui fondo è metafisico: la riflessione filosofica la evince nello scandaglio del pensiero che indaga la genesi e la ragion d’essere della propria attività (*Ivi*, pp. 88-93) e nel coglierla comprende anche l’esigenza che la condizione di esistenza e sussistenza di ogni essere sia un principio che lo trascende. Identificare e riconoscere tale principio è possibile solo se si è disposti a rinunciare all’autoreferenzialità, ossia a fare dell’attività stessa della mente umana – dei processi di cui essa è capace e che costantemente sperimenta – il criterio con cui giustificarne la validità e la veridicità. Hanna Arendt direbbe: solo se si riconosce che il pensiero è sempre ‘secondo’ rispetto alla realtà (Arendt 2007), in quanto essa è senz’altro problema, ma lo è in quanto è dato e insieme segno (Guardini 1964).

Il debito intellettuale nei confronti di Agostino e di Sciacca mi consente e induce a esprimere tale principio con il termine ‘verità’, intesa non nel senso di contenuto epistemico, ma come “relazione tra l’essere e il pensiero, entrambi atto vivente, comunicanti nella verità che costituisce il pensiero, lo rende attivo, e struttura ogni essere, come tale e nella sua unicità esclusiva” (Modugno 2018, p. 58).

Parlare di formazione dell’identità significa pertanto assumere in prima istanza che un’ontologia della persona sia imprescindibile⁸ non solo per la ricerca filosofica, ma per qualsiasi indagine scientifica sulle dimensioni e sugli aspetti dell’umano; pertanto, nel proprio percorso esistenziale, ciascuno è chiamato a confrontarsi con la propria identità, di persona umana e della singola e unica persona che è. È in gioco l’impresa di rischiarare il ‘concreto vivente’, direbbe Guardini, una realtà dinamica, la cui conoscibilità non inerisce allo stile scientifico-causale: si tratta per ogni uomo di un compito irrinunciabile e non vicariabile, benché arduo e mai definitivo o esaustivo (Mortari 2017). Proprio l’esplorazione del vissuto – esperienza di auto-percezione di sé che ciascuno può effettivamente compiere in prima persona – consente di evincere sia l’unità del proprio sé (dunque della persona umana) sia la pluralità relazionale delle dimensioni fisica, psico-emotiva, intellettuale. Infatti, ogni soggetto è coinvolto con tutto sé stesso nei propri singoli atti e ha l’opportunità di riconoscere la compresenza dialogante di fattori che contestualmente sono specifici e non esaustivi della suo essere persona e ‘questa’ persona concreta.

Tale esperienza di percezione e consapevolezza profonda di sé attesta anche l’esigenza di una condizione che la renda possibile: intendo dire che senza l’esistenza e la disponibilità di una chiave d’accesso al proprio sé, di un principio che consente il distanziamento e l’assunzione riflessiva del proprio vissuto, nessuno potrebbe né cogliere come propri gli atti che compie né cogliere che non si esaurisce in essi, ma è sempre eccedente rispetto a essi, non è la loro sommatoria, in quanto sporge infinitamente rispetto a tutto ciò che lo connota e diparte dalla sua intelligenza, volontà, sensibilità. La capacità di acquisire coscienza dei nostri atti attesta la trascendenza che ci connota; ma tale autocoscienza non si darebbe se non vi fosse un’alterità con cui l’intelligenza si ritrova in dialogo: è “sondaggio nel profondo ontologico [...] dialogo in atto del soggetto con la verità che lo illumina e gli dà coscienza oggettiva di essere” (Sciacca 2019, p. 91).

Il principio-verità si esige pertanto come condizione di attualità dell’intelligenza – vale a dire quale ragion d’essere dell’attività del pensiero – ma si attesta insieme quale costitutivo d’essere della persona: per la sua natura di principio è oggettivo, universale, trascende la singolarità di ogni uomo, gli inerisce ma non gli appartiene, e in questa dinamica di presenza operante e inadeguabilità esprime la ‘verità della persona’. Essa è ‘sintesi ontologica’ originaria

⁸ Il primo passaggio per riconoscere la relazionalità sul piano ontologico è proprio non omettere l’ontologia: la precisazione non è irrilevante, in quanto è dominante nel contesto culturale odierno la sostituzione della concezione ontologica dell’uomo con una concezione valoriale o funzionale (Spaemann 2005).

e primaria (Sciacca 1973): in essa sussiste un dinamismo di unitarietà e pluridimensionalità, in cui sono compaginate persistenza e sviluppo.

Tuttavia, la possibilità di realizzare personalmente questo percorso di autocoscienza non è bastevole: ciò che è decisivo è il personale riconoscimento e l'accoglienza stabile o rinnovata di tale verità, che richiede il coraggio di accettare il riproporsi delle domande intorno a sé stessi, la loro inesauribilità, di sopportare la frustrazione del pensiero che non sa 'risolvere' le questioni che lo interpellano ma le vede costantemente riproporsi, senza cedere alla sfiducia nei confronti del *logos* (Platone 1984, p. 98).

L'esperienza filosofica, in quanto attraversamento riflessivo della radice ontologica della propria identità e accesso al riconoscimento del suo principio costitutivo, è pertanto definibile come una sorta di interiore 'ricreazione' della verità. Con questo termine intendo indicare un atto duplice, una forma di affidamento reciproco: riconoscere e aderire all'identità umana, incarnata nel concreto vivente e unico che io sono, è decidere di aprirmi alla verità, lasciare che essa getti luce sulla realtà e insieme su me stesso; ma tale atto è possibile e accade perché la verità si offre a essere matrice delle mie rappresentazioni mentali, inerenti la realtà di persone, cose, situazioni; insomma poiché si lascia 'utilizzare', il che comporta pure la possibilità dell'errore, della mistificazione, della manipolazione.

4.2 L'impatto antropologico dell'utilizzo intensivo dei dispositivi digitali: lettura critico-costruttiva

Relazione, comunicazione, interiorità e trascendenza: questi i termini che costituiscono la mappatura dell'identità umana. Perché l'utilizzo intensivo dei dispositivi digitali, date le loro connotazioni sopra esplorate, determina alti rischi di interferenza nella scoperta e formazione dell'identità degli adolescenti? Le ragioni vanno individuate proprio nei fattori che risultano protettivi di tale processo di autoconoscenza, autoconsapevolezza e graduale autoaccettazione e che spesso sono emarginati se non addirittura oltrepassati come desueti dalle forme espressive e relazionali proprie dei media tecnologici.

La connessione ininterrotta, la fruibilità costante di vari messaggi multimediali, la velocità di processi totalmente esternalizzati rende la comunicazione interiore – il dialogo di sé con sé – un'esperienza rara, perché richiede un impegno attento, cognitivo ed emotivo molto elevato: lo sguardo fisico insaziabile di novità ostacola la possibilità di chiudere gli occhi del corpo per aprire quelli del cuore e accedere alla dimensione trascendente del vedere (Platone 1994, pp. 1235-1237). Ma è proprio tale modalità di visione che consente di percepirsi come un tutto, indipendentemente dalla dispersione di cui pure si può fare esperienza, e insieme di percepire l'altro come un tutto e la realtà come un'interconnessione complessa di elementi (Morin 2000, p. 91). Il colloquio intimo di sé con sé, non solo per indagare e conoscere la realtà ma per dirimere le azioni che umanizzano da quelle che sviliscono l'umanità in noi e negli altri – Hannah Arendt lo riteneva la primaria eredità che la teoresi socratica ha lasciato alla cultura europea – è via d'accesso al riconoscimento, alla comprensione e all'accoglienza della propria identità. Esso richiede e insieme consente di fare esperienza del tempo come continuità, ciò che Agostino definiva dilatazione dell'interiorità – *distensio animi* – e possibilità di raccogliersi e raccogliere in unità lo sparpagliamento dei propri atti (Agostino 1982, pp. 11-28). Si tratta a mio avviso dell'opportunità di cogliere l'eccedenza che ci costituisce, di recuperare il nucleo essenziale garante del nostro essere, indipendentemente dalle funzioni che svolgiamo, dalle manchevolezze che ci riguardano, dalle prestazioni che siamo o non siamo in grado di offrire. In tale esperienza cogliamo l'esclusività del nostro io, il fatto che siamo una parola pronunciata una volta sola e una volta per tutte, e nello stesso tempo che proprio il profilo ontologico che ci fa unici esprime anche il nostro confine, gli argini entro i quali siamo chiamati a stare.

La strumentazione tecnologica a nostra disposizione si esprime con un altro linguaggio, pervasivo e performativo: l'identità digitale è potenzialmente plurivoca e polisemica, manipolabile e potenziabile, di per sé non necessariamente aderente all'identità reale; essa può proporsi come una serie di 'maschere' di pirandelliana risonanza, una proliferazione di volti, può sviluppare fisionomie varie, a proprio piacere e per usi diversi, nelle quali si disperde l'unitarietà dell'io reale. Come già osservato a proposito delle tesi di Prensky, l'intelligenza dei limiti e la convivenza con essi sembrano compromesse: ciò è già pericoloso per un adulto, ma diventa drammatico e destabilizzante per un adolescente.

L'intreccio reso possibile dalla tecnologia tra lettura confusiva dell'identità e distorsione comunicativa è significativo: per ciascuno è sempre un impegno delicato e complesso esternare sé stesso in modo adeguato, compaginare il proprio essere unico e unitario con la ricchezza molteplice delle proprie dimensioni; manifestare sé stessi è sempre rischio di fraintendimento. Tale rischio si dilata e si complica – e il soggetto ne è spesso artefice e vittima allo stesso tempo – a causa della dominanza degli aspetti operativi, funzionali, processuali e della costante esposizione dell'io che i media digitali favoriscono. Identificarsi con le proprie azioni (successi o fallimenti) appiattire la propria identità su ciò che si pubblica e condivide (*post* e *share* sono le azioni più comuni) e dipendere dall'altrui riconoscimento, può assorbire quasi esclusivamente le energie intellettuali ed emotive fino a condurre allo smarrimento e alla solitudine. L'autoreferenzialità esistenziale resta un serio impedimento a una vita relazionale umanamente autentica, davvero generativa di bene per sé e attorno a sé. Mi sembra sia una ricaduta della distorsione delle categorie interiore-esteriore a cui può condurre l'uso eccessivo del digitale: l'interiorità chiusa alla trascendenza della relazione con la verità diventa autosufficienza, messa tra parentesi della vita reale e rifugio in una dimensione costruita a propria immagine; l'esteriorità priva di ancoraggio nell'intimità sfocia nella pubblicizzazione indifferenziata del sé, sua dispersione, esposizione all'utilizzo, alla dipendenza dal consenso.

Infine, la mediazione esclusiva dei dispositivi digitali inaridisce i riti che sostanziano le relazioni, in modo particolare e unico l'amicizia: creare legami – lasciarsi addomesticare come fa la Volpe con il Piccolo Principe di Saint-Exupéry – richiede azioni che coinvolgono interamente la propria persona e richiedono la mediazione del corpo, il tempo prolungato dell'attesa e della pazienza, il luogo, fisico e simbolico assieme, di un incontro reale (Saint-Exupéry 1998, pp. 91-98). La perdita di capacità empatica che si riscontra nei giovani può ricondursi al declino dei rapporti faccia a faccia, alla distanza che il modo di utilizzare la tecnologia frapponne tra le persone (Wolf 2018, pp. 46-52).

5. Il contributo formativo della filosofia

Quale può essere il contributo formativo della filosofia nello scenario fin qui descritto? Va precisato che, indipendentemente dalle questioni prese in esame, nel momento presente è aperto e vivace il dibattito intorno al 'se' e al 'come' possa insegnarsi oggi la filosofia agli adolescenti e giovani. Alla tendenza a decretarne l'impossibilità – non tanto per ragioni di kantiana memoria⁹, quanto piuttosto per l'inadeguatezza dei modelli tradizionali di comunicazione a intercettare l'interesse e l'ascolto dei ragazzi – da cui si originano gli orientamenti didattici e più profondamente teoretici ed epistemologici trasmessi dal MIUR¹⁰, alcuni rispondono impegnandosi a convertire la filosofia in 'pratiche di pensiero', altri si irrigidiscono nel rifiutare

⁹ Kant pubblica nel 1765 un opuscolo, *Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, in cui pone a tema la questione dell'insegnamento della filosofia, distinguendo 'imparare la filosofia' e 'imparare a filosofare' e sostenendo sia l'impossibilità dell'uno che l'esclusiva plausibilità dell'altro (Kant 1971).

¹⁰ MIUR, *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, ottobre 2017: <https://www.philolympia.org/pdf/2018/documento-orientamenti.pdf> (consultato il 10 gennaio 2018).

l'esigenza di tener conto dello scenario comunicativo in cui siamo innestati tutti, i nostri studenti – attuali e futuri – peraltro fin dalla nascita. Personalmente ritengo che proprio tale situazione concreta costituisca l'occasione di ritornare a interrogarsi su che cosa sia davvero l'*unicum* insostituibile dell'esperienza del filosofare, prima di tutto da parte di chi ha fatto della filosofia il suo personale approccio alla vita e la sua professione.

Se l'uso indiscriminato e irriflessivo della tecnologia in generale e dei media digitali in particolare espone chiunque a forme di 'sottrazione' o 'manipolazione' dell'identità personale, tanto più pone a rischio di compromissione la ridefinizione e la formazione dell'identità che gli adolescenti vivono nel loro particolare passaggio di vita. A mio avviso, tra i vari strumenti possibili e disponibili, il sapere filosofico, in forza delle sue caratteristiche, può essere un valido contrafforte su cui appoggiare l'impegno formativo degli adulti verso i giovani, tanto più se chi se ne occupa raccoglie la sfida – che è di fatto un'istanza con cui è impossibile non confrontarsi – di risignificare il valore, di attribuirgli rinnovata legittimità nella cultura scolastica e accademica, di rinnovarne la comunicazione mantenendosi fedeli al suo statuto epistemologico (Modugno 2018, pp. 102-110).

Fare esperienza delle domande filosofiche, tramite l'incontro con testi e autori, ma anche mediante l'approccio problematizzante alle situazioni della vita, apre la mente alle questioni su cui si interpellano naturalmente l'intelligenza e il cuore umani, alle verità essenziali di cui ogni esistenza si nutre o perlomeno con cui non può non confrontarsi. Ciò richiede di esercitare le capacità cognitive e strategiche, pertanto ne promuove la formazione e lo sviluppo, e insieme pone in atto processi che sviluppano e tutelano la libertà e l'autonomia del pensiero. Fare autentica esperienza del filosofare non significa semplicemente assumere asetticamente quello che Platone o Kant hanno detto, piuttosto far proprie le questioni con cui si sono confrontati (Dummett 2001, p. 38) e decidere quale posizionamento assumere rispetto a esse, dunque mettere in gioco riflessione, consapevolezza, valutazione e iniziativa, aspetti che forgiavano la libertà, affinché essa possa esercitarsi, in situazione, in modo responsabile. Tale lavoro della mente – che coinvolge la dimensione psico-emotiva della persona (Mortari 2017, pp. 58-67) – esige lettura profonda, riflessività, pazienza cognitiva – fattori che continuano a distinguere l'uomo dalla macchina – e costituisce di fatto un valido bilanciamento dei processi stimolati e richiesti dai dispositivi digitali: proprio per questo sarà tanto più difficile se la loro frequentazione sarà tendenzialmente esclusiva e invadente, ma appunto tanto più importante e protettiva di uno spazio di "cura dell'interiorità", in cui dedicare tempo a preservare "l'ente che noi siamo [...] arte dell'esistere per far fiorire l'esserci [...] necessità ontologica la quale include una necessità vitale" (Mortari 2015, p. 35).

Il valore formativo della filosofia sgorga d'altra parte anche dalle questioni che tematizza, da quanto è stato elaborato ed espresso nel tempo dai filosofi. In particolare, durante il passaggio di vita adolescenziale, due fattori costitutivi dell'essere umano hanno particolare risonanza: il desiderio di compiutezza e insieme la percezione della manchevolezza che connota irrimediabilmente ogni persona¹¹. La filosofia

accompagnando l'esistenza di ognuno, costituisce la più consapevole opportunità teoretica per la formazione della persona nel presente e nel futuro [...]. [C'è infatti un] bisogno intellettuale, che si presuppone in ogni singolo uomo: cercare sé stesso e definirsi come unico [...]. La filosofia nel corso della sua storia ha elaborato categorie per comprendere e studiare quell'io che ritorna a riflettere su sé stesso (Belvedere 2008, pp. 101-106).

Se l'esperienza filosofica è un'opportunità insostituibile, particolarmente incisiva e decisiva per un adolescente o un giovane che attraversa la ridefinizione della propria identità, essa è anche occasione e ambito in cui sviluppare la dimensione riflessiva, critica e

¹¹ Valga per tutti i riferimenti possibili il rinvio a Platone, in particolare al *Fedro* e al *Simposio*.

argomentativa del pensare, mobilitando specifiche energie cognitive e affettive. Pensare filosoficamente esige di tenere insieme mediante una correlazione vitale, questioni e processi, contenuti e competenze, per cui contribuisce a forgiare non solo le convinzioni ma anche le modalità operative con cui la mente entra in rapporto con il mondo. Credo che la sapienza cognitiva e la saggezza digitale richieste dal momento presente non stiano nella quantità delle informazioni raggiungibili o nella disponibilità infinita delle tecnologie, ma nel discernimento delle ragioni, dei modi e dei tempi del loro reperimento e utilizzo. Per questo vale la pena di educare anche un esercizio del pensiero non necessariamente veloce, che richiede focalizzazione e capacità di porre in relazione diversi elementi, per cogliere l'interezza della realtà nel suo insieme e di ogni cosa nella sua singolarità.

Pensare filosoficamente richiede di porre in atto una disposizione all'interezza delle diverse realtà, di assumere uno sguardo contemplativo, di ricercare i principi e di mantenere la tensione al fine. Porre domande filosofiche (ad esempio 'perché?', 'che cosa?', 'in vista di quale scopo?') significa sviluppare opportunità alternative a quelle offerte dalle tecnologie digitali e rispetto a cui esse sono inabili¹². Esse richiedono e insieme supportano abilità e competenze utili a programmare – funzionali a stimolare processi lineari di induzione e deduzione, all'apprendimento delle discipline scientifiche e tecnologiche –; invece l'ascolto, il dialogo e l'analisi di un testo esigono e quindi promuovono la focalizzazione, il coinvolgimento attivo, la necessità di mettersi in gioco e di sperimentare mancanza, incertezza, complessità, tutti fattori parte integrante della condizione umana.

Bionota: Alessandra Modugno

Alessandra Modugno is Researcher in Theoretical Philosophy at the University of Genoa, Department of Educational Sciences (DISFOR). She has devoted her studies to the thought of Italian philosopher Michele Federico Sciaccia (*Heidegger e Sciaccia. Essere, persona, libertà, tempo*, Marsilio, Venezia 2001; *Interiorità e trascendenza. La lezione di Sciaccia per il terzo millennio*, Armando, Roma 2009). Over the past years she has added teaching philosophy issues to her former area of expertise regarding metaphysics and anthropological studies (*Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014; *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma 2017) She is currently exploring the issues inside Truth and Critical Thinking (*Pensare criticamente. Verità e competenze argomentative*, Carocci, Roma 2018).

Recapito autore: alessandra.modugno@unige.it

Riferimenti bibliografici

- Agostino 1982, *Confessioni*, Città Nuova, Roma.
- Arendt H. 2007, *Il Pensiero Secondo. Pagine Scelte*, BUR, Milano.
- Belvedere S. 2008, *La Comunicazione Filosofica nella Pratica dell'Insegnamento*, Rubettino, Soveria Mannelli.
- Belvedere S. 2019, "Conoscere e Pensare Attraverso la Filosofia", in *Comunicazione Filosofica*, 42, pp. 10-15.
- Bollas C. 2018, *L'età dello Smarrimento. Senso e Malinconia*, Raffaello Cortina, Milano
- Bonvegna G. 2017, *Un Volto Nuovo per l'uomo? Percorsi Filosofici Contemporanei tra Pluralismo, Relativismo e Metafisica*, Mimesis, Milano.
- Bostrom N. 2018, *Superintelligenza. Tendenze, Pericoli, Strategie*, Bollati Boringhieri, Milano.
- Capobianco R. 2017, *Verso la Società delle Competenze. La Prospettiva Pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Cappello G. 2013, "Analisi Critica Vs. Produzione Creativa. Le Nuove Sfide Della Media Education nell'Era Digitale", in *Form@re*, 70, pp. 37-44.

¹² Wolf suggerisce di sviluppare una sorta di "bi-alfabetizzazione" (Wolf 2018, p. 158).

- Caputo A. 2019, *Ripensare le Competenze Filosofiche a Scuola. Problemi e Prospettive*, Carocci, Roma.
- De Monticelli R. 2018, *Il Dono dei Vincoli. Per Leggere Husserl*, Garzanti, Milano.
- Dummett M. 2001, *La Natura e il Futuro della Filosofia*, Il Melangolo, Genova.
- Galetta G. 2019, "I Limiti delle Nuove Tecnologie in Ambito Didattico", *Convegno Tecnologia e Competenza Digitale*, Napoli 16 febbraio 2019.
- Guardini R. 1964, *Scritti Filosofici*, Fabbri, Milano.
- Kant I. 1971, *Antologia di Scritti Pedagogici*, Gabrielli, Verona.
- Lancini M. 2019, *Il Ritiro Sociale negli Adolescenti. La Solitudine Sociale di una Generazione Iperconnessa*, Raffaello Cortina, Milano
- Marzano A., Vegliante R., Iannotta I.S. 2015, "Apprendimento Digitale e Processi Cognitivi: Problemi Aperti e Riflessioni da Ri-Avviare", in *Form@re*, 2, pp. 19-34.
- Modugno A. 2017, *Filosofia e Didattica Universitaria. Un Progetto di Ricerca per l'Acquisizione di Competenze*, Carocci, Roma.
- Modugno A. 2018, "L'Apprendimento della Filosofia tra Rinnovamento Metodologico e Fedeltà Epistemologica", in *Comunicazione filosofica*, 40, pp. 102-110.
- Modugno A. 2018, *Pensare Criticamente. Verità e Competenze Argomentative*, Carocci, Roma.
- Morin E. 2000, *La Testa Ben Fatta. Riforma dell'Insegnamento e Riforma del Pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. 2015, *Filosofia della Cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. 2017, *La Sapienza del Cuore. Pensare le Emozioni, Sentire i Pensieri*, Raffaello Cortina, Milano.
- Pasquinelli E. 2017, *Come Usare il Tablet in Famiglia. Piccola Guida per Genitori 3.0*, Laterza, Roma-Bari.
- Platone 1994, *Tutti gli scritti*, Rusconi, Milano.
- Prensky M. 2001, "Digital Natives, Digital Immigrant", in *On the Horizon*, 9, pp. 1-6.
- Prensky M. 2010, "H. Sapiens Digitale: Dagli Immigrati Digitali e Nativi Digitali alla Saggezza Digitale", in *TD-Tecnologie Didattiche*, 50, pp. 17-24.
- Ranieri M. 2011, *Le Insidie dell'ovvio. Tecnologie Educative e Critica Della Retorica Tecnocentrica*, ETS, Pisa.
- Raschini M.A. 2002, *Concretezza ed Astrazione*, Marsilio, Venezia.
- Riva G. 2019, *Nativi Digitali. Crescere e Apprendere nel Mondo dei Nuovi Media*, Il Mulino, Bologna.
- Saint-Exupéry A. 1998, *Il Piccolo Principe*, Bompiani, Milano.
- Sciaccà M. F. 1970, *L'Oscureamento dell'Intelligenza*, Marzorati, Milano.
- Sciaccà M. F. 1973, *L'Uomo, Questo 'Squilibrato'*, Marzorati, Milano.
- Sciaccà M. F. 2019, *L'Interiorità Oggettiva*, Marsilio, Venezia.
- Spaemann R. 2005, *Persone. Sulla Differenza tra 'Qualcosa' e 'Qualcuno'*, Laterza, Roma-Bari.
- Spitzer M. 2013, *Demenza Digitale. Come la Nuova Tecnologia ci Rende Stupidi*, Corbaccio, Milano.
- Possenti V. 2013, *Il Nuovo Principio Persona*, Armando, Roma.
- Vivanet G. 2014, "Sull'Efficacia delle Tecnologie nella Scuola: Analisi Critica delle Evidenze Empiriche", in *Tecnologie Didattiche*, 2, pp. 95-100.
- Wolf M. 2018, *Lettore, Vieni A Casa. Il Cervello che Legge in un Mondo Digitale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Xodo C., Benetton M. 2010, *Che Cos'è La Competenza? Costrutti Epistemologici, Pedagogici e Deontologici*, Pensa Multimedia, Lecce.