

Costruzione dell'identità e fenomenologie mediali nell'età dell'adolescenza: un'analisi estetico-pedagogica

Identity construction and media phenomenologies in adolescence: an aesthetic-pedagogical analysis

Elisabetta Villano

Researcher of General and Social Pedagogy | University of Salerno | evillano@unisa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Villano E. (2026). Identity Construction and Media Phenomenologies in Adolescence: An Aesthetic-Pedagogical Analysis. *Pedagogia oggi*, 24(1), 67-73. <https://doi.org/10.7346/PO-012026-09>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-09>

ABSTRACT

In a single real-virtual world, adolescents experience multiple versions of themselves through social media profiles, avatars, and roles such as bloggers, fans, influencers, or gamers, shaping their identity between personal and social expectations and the affordances of various media (Savonardo, Marino, 2021). Exposed to *consumerist models of subjectivity* (Barone, 2021), they develop within a connective map of an exhibited Self, through the contemporary visual hypertrophy that leads to phenomena of immersivity and aesthetic illusion, where the medium disappears in favour of the subject's sensory immersion (Lingua, De Cesaris, 2020). In this context of postmodern *aesthetic-seductive capitalism*, centred on the manipulation of senses, desires, and imagination (Diodato, Aimo, 2021), Wulf's (2014) anthropo-pedagogical analysis of *mimesis* and cultural learning represents fertile ground for a pedagogy that, by cultivating an aesthetic education open to a plurality of forms, supports the developing self, promoting a misalignment of the gaze, creativity, free expressiveness, and independent thought.

Abitatore di un unico mondo reale-virtuale, l'adolescente sperimenta versioni di sé nel profilo *social*, in *avatar* o come *blogger*, *fan*, *influencer*, *player* o *gamer*, costruendo la propria identità tra aspettative personali, aspettative altrui e *affordances* mediali (Savonardo, Marino, 2021). Esposti a *modelli di soggettività per il consumo* (Barone, 2021), gli adolescenti si formano nella mappa connettiva del Sé esibito, nell'ipertrofia visiva contemporanea che dischiude a fenomeni di immersività, di illusione estetica in cui il *medium* sparisce in favore dello sprofondare sensoriale del soggetto (Lingua, De Cesaris, 2020). In quest'ottica, nella postmodernità del *capitalismo estetico-seduttivo* centrato sulla manipolazione e sofisticazione tecnica di sensi, desideri e immaginari (Diodato, Aimo, 2021), l'analisi antropo-pedagogica della *mimesis* e dell'apprendimento culturale di Wulf (2014) è humus fertile per una pedagogia che, coltivando un'educazione estetica aperta alla pluralità delle forme, sostiene il sé in formazione, promuovendo un disallineamento dello sguardo, creatività, libera espressività e libero pensiero.

Keywords: adolescence, identity, digital media, aesthetic education, mimesis

Parole chiave: adolescenza, identità, media digitali, educazione estetica, mimesis

Received: March 20, 2026

Accepted: May 11, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:
Elisabetta Villano, evillano@unisa.it

Introduzione

Sempre più iperconnessa (Iori, 2020; Savonardo, Marino, 2021), distante dalla generazione adulta sino all'invisibilità (Acone, Visconti, De Pascale, 2004), l'adolescenza trova oggi nei *media* digitali un luogo primario di educazione. Ambiente diffuso *delle e nelle* esperienze quotidiane, il digitale si ibrida con il reale in una dinamica non integrativa né aggiuntiva ma di *coalescenza* (Boccia Artieri *et alii*, 2017) e innerva la *Lebenswelt* dei più giovani, di cui parte essenziale è la comunicazione veloce e diretta di sé con gli altri, in ogni momento e a proprio piacere. Accedendo in maniera permanente al mondo virtuale nella quotidianità, gli adolescenti trapassano senza soluzione di continuità da dentro a fuori uno schermo e viceversa, ridisegnando così forme e modi di essere (Kontopodis, Varvantakis, Wulf, 2017).

Dispositivo pedagogico semi-tecnico (Foucault, 1975; Ferrante, 2017; Barone, Barbanti, 2020), caratterizzato da performatività e agentività (Barad, 2008), il digitale co-crea incessantemente luoghi e modalità delle relazioni umane, imponendosi come agenzia educativa e di socializzazione pervasiva dell'esperienza. Non scevri di paradossalità (Kraut *et alii*, 2002; Riva, 2019²), i *media* digitali fondano nuove appartenenze entro comunità virtuali tanto aperte ed effimere quanto reali e attive, degli *spazi sintetici di cultura e memoria* (Diodato, 2005) che dialogano con le dimensioni *offline* supportando positivamente processi di soggettivazione e costruzione dell'identità. D'altro canto, essi determinano scenari di esperienza di sé e del mondo ibridi e sdruciolevoli, i quali, svincolati dai condizionamenti sociali, si pongono come fucine identitarie sperimentali dagli esiti eterogenei e controversi (Cover, Doak, 2015). Tale chiaroscuro strutturale dei *digital media*, derivante dalla variabilità architettonica del *frame* tecnico-comunicativo, dei suoi usi e significati, svuota di senso la polarizzazione delle posizioni teoriche – spesso emergente in connessione all'educazione – ora a sostegno ora a detrimento delle nuove tecnologie mediali. All'opposto, appare fertile in ambito pedagogico assumere una diversa prospettiva transdisciplinare che, guardando alla sociologia, alla fenomenologia e – seguendo Martino (2024) – all'archeologia dei *media*, consenta di *centrarsi sull'umano* e di coglierlo nelle trasformazioni messe in atto e condizionate dalla fruizione radicale delle ICTs, leggibili anche senz'altro come *trasformazioni dell'educazione*.

Nasce dunque da qui, dalla consapevolezza dell'ineludibilità del nesso digitale-adolescenza-educazione, il bisogno pedagogico di individuare elementi fondamentali – materiali e immateriali – della comunicazione in rete, che aiutino a specificare i processi della costruzione identitaria nell'adolescenza, co-formati e condizionati dall'uso dei *media* digitali. In quest'ottica, appare necessario mettere preliminarmente a fuoco sia i segni costituenti il linguaggio comunicativo mediale – unità minime di significante e significato, realizzate da un apparato tecnico e identificabili, a un livello elementare, in parole e immagini –, sia gli aspetti pragmatici, sia gli effetti di tale *orchestrazione* della comunicazione, così da fondare la proposta di quella che appare essere una via pedagogica praticabile per una diversa *media education*, ovvero l'educazione estetica.

1. Media digitali e formazione identitaria, guardando agli adolescenti

Gli studi sul digitale apparsi dall'inizio del terzo millennio da diverse prospettive disciplinari convergono su un punto: il riconoscimento del ruolo di primo piano svolto dai nuovi *media* nella costruzione dell'identità soggettiva (Granelli, 2006). Il focus, a tal proposito, è posto sui social network, che in quanto insieme processuale di interazioni, strutture informative che determinano le modalità di socializzazione dell'individuo sostituendo le strutture tradizionali, appaiono innescare un meccanismo per il quale l'urgenza di stare al mondo si traduce in ingiunzione alla connessione ovvero alla partecipazione attraverso la comparizione (Boccia Artieri *et alii*, 2017). Ne derivano delle *routine* di vita connessa che si sostanziano nell'atto performativo del pubblicare, de-privatizzare foto e testi di sé per molti, in una distanza di sicurezza essenzialmente ambigua: *distanza riflessiva*, in cui il soggetto si osserva e auto-costruisce enfatizzando liberamente le parti di sé inesprese (*hoped-for possible selves*), e *distanza manageriale* in cui tale costruzione avviene condizionatamente in virtù della visione altrui, assecondando spesso modelli di mercato che rispondono a una logica neoliberale assertiva dell'equazione benessere-felicità e, pertanto, appiattita sul consumo e sulla spettacolarizzazione, logica che innerva dall'interno, non da ultimo e in un complicato circolo

vizioso, i *media* digitali. In altri termini, nella *grande corte dei volti* ogni *buon cortigiano* vive il colossale sforzo di “fingere di essere ciò che non si è senza mostrare troppo di ciò che si vuole essere” (Coccia, 2021, p. 80), mette in scena una *cosmesi della presenza* (Boccia Artieri *et alii*, 2017) da cui deriva un artefatto digitale (il sé online) che, circolando in un frame mediale allargato e sostanzialmente unico per ciascun utente, viene co-formato dagli altri significativi in un gioco di specchi. L'illusione di una condivisione che non c'è né nel tempo né nello spazio comporta così il rischio di confinare il singolo in *camere d'eco* che validano e amplificano idee e forme a scapito di altre, con un *effetto bolla* dall'azione sempre modellante in una qualche direzione e in una certa misura. Tale modellamento trova appunto nelle *cosmesi* il luogo di elezione. Di qualsiasi segno esse siano¹, le *cosmesi* rappresentano repertori performativi di prassi e significati mai neutrali, in cui convergono istanze tecnologiche, culturali e sociali.

D'altro canto, come osserva Paola Martino (2024), i “social media ampliano gli spazi e le modalità di definizione delle identità, favoriscono l'emersione di maschere virtuali che non necessariamente sono da intendersi come costruzioni fittizie” (p. 120). Il *medium* è lo *schermo*, il quale, *medium ego-tecnico* al pari dello specchio, è luogo di *relazioni* che sono fondative dell'identità. Ne consegue, nel ragionare pedagogico di Martino, una riqualificazione dei processi di formazione identitaria negli spazi digitali:

L'identità pone sempre in gioco l'autoriflessione, una messa a fuoco di sé mediata, che trova nell'*attività* e *passività* dello sguardo la sua occasione di apertura. Il digitale consente la narrazione dell'identità come immagine e attraverso le immagini, lo schermo disvela l'esistenza mediante la produzione di *forme estetiche connettive*. [...] L'interiorizzazione di una tecnologia, l'empowerment tecnico è, però, *plastico e creativo, autoconsapevole*, l'esito di un'*elaborazione individuante*, non meramente automatico. La tecnica non è puro mezzo, mera strumentalità – ha una valenza antropologica che le consente di concorrere alla costruzione/individuazione psichica e collettiva dell'umano – e i *media* non possono essere miopamente assunti come *strumenti di mediazione del mondo*, sono piuttosto *territori dell'abitare* che consentono prospettive esistenziali plurali (p. 122)².

Ciò premesso, nel focalizzare l'attenzione pedagogica sulle implicazioni delle dinamiche descritte per l'adolescenza, alcuni aspetti delle fenomenologie mediali appaiono maggiormente rilevanti: la natura routinaria delle prassi e dei mezzi espressivi che costellano la quotidianità (nel) digitale, fino a fare delle forme d'uso dei social network, come dei *media* digitali in generale, un *rituale* con una propria estetica e performatività in bilico tra *mimesis* e *mimicry* (Wulf, 2018); la limitazione alla libertà soggettiva che demistifica l'illusione della libera espressività, rimessa a *tracce di espressione di sé elementari*, a dei *ready-made celibi* che ben servono istanze di controllo (Colombo, 2012); la *bulimia delle immagini* (Barone, Barbanti, 2020), accompagnata da fenomeni di immersività – di illusione estetica in cui il *medium* sparisce in favore dello sprofondare sensoriale del soggetto tramite la visione e l'immaginazione (Lingua, De Cesaris, 2020); infine, la riqualificazione della relazione intersoggettiva, che tende a essere estensiva/quantitativa a detrimento degli elementi qualitativi, favorendo il livellamento dei rapporti deboli e forti e riducendo l'amicizia a un *ibrido socio-tecnico* (Boccia Artieri *et alii*, 2017). Tali aspetti costituiscono, a ben vedere, il sommerso della fruizione dei *social media*, la cui alchimia può dare esiti, in termini di umanità, tanto positivi quanto negativi e a cui l'adolescente di oggi approda sempre più prematuramente³.

In certa misura *Narciso* e in altra *Peter Pan* (Acone, Visconti, De Pascale, 2004), nel senso comune spesso *consumatore bramoso e acritico* (Barone, 2021), l'adolescente si immette nell'universo mediale spinto da esigenze comunicative e di riconoscimento, dalla paura dell'esclusione e/o in reazione alla pressione sociale, trovando in esso il soddisfacimento immediato di alcuni bisogni di crescita, innanzitutto associativi,

1 Nella *Fenomenologia dei social network* (Boccia Artieri *et alii*, 2017) si identificano quattro principali tipologie di *cosmesi* nella costruzione dei profili online, ossia una *cosmesi positiva, negativa, promozionale* e una *anticosmesi*.

2 La lettura scaturisce da un'articolata e attenta analisi pedagogica che Martino (2024), indagando il rapporto tra *media* ego-tecnici e processi di costruzione identitaria, conduce tra le pagine – tra gli altri – di Sloterdijk, Macho, Lucci, La Rocca, Codeluppi e Wulf.

3 Nel rapporto 2025 su infanzia e digitale Save the Children rileva che “circa un bambino su tre tra i 6 e i 10 anni (il 32,6%) usa lo smartphone tutti i giorni, una tendenza in costante aumento negli ultimi anni (nel 2018-2019 erano il 18,4%)” (Save the Children, 2025).

di sicurezza, autostima e autorealizzazione (Savonardo, Marino, 2021). In quest'ottica, esposto sempre più precocemente a *modelli di soggettività per il consumo* (Barone, 2021) in un'età in cui la soggettività si struttura attraverso processi di identificazione che marcano *territori di fantasia* e selezionano modelli di riferimento (Barone, Mantegazza, 1999), l'adolescente sperimenta possibili versioni di sé, più identità che, rapprese nel contenitore digitale del profilo social, in *avatar* o ancora nel ruolo di *blogger, fan, influencer, player* o *gamer*, mediano tra aspettative personali, aspettative altrui e *affordances* del contesto mediale (Savonardo, Marino, 2021). Strategie di *cosmesi* non dissimili da quelle degli adulti, nel caso dell'adolescenza tali sperimentazioni si rivelano tuttavia più complesse e problematiche perché fondate su ancoraggi e riconoscimenti offerti dal digitale stesso, mentre le identità prodotte appaiono *disincarnate, una somma di immagini* (Riva, 2019²) che non solo riscrive il rapporto degli adolescenti con il proprio corpo, ma che sovente anestetizza anche al corpo altrui, con un doppio effetto di straniamento verso sé e gli altri: un *analfabetismo emotivo*, ovvero l'incapacità di sentire, provare emozioni, e l'inganno/errore della *pars pro toto*, un'iperplasia del corpo digitale che assume una sorta di vita a sé non transeunte, con un proprio peso non algoritmico, tangibile nel reale. In quest'ottica, se la possibilità di darsi più identità, ove che sia, racchiude in sé una scivolosità rischiosa nella formazione degli adolescenti, che – come osserva Riva (2019²) – necessitano di convergenza e non di frammentazione, la dinamica di costruzione identitaria nel digitale non può che trascurare o rispondere in maniera parziale ai bisogni evolutivi specifici dell'età adolescenziale, non solo bisogni di esperienza, prescrittività, avventura, corporeità e relazione (Barone, Mantegazza, 1999), ma anche, tesORIZZANDO la visione montessoriana dell'adolescenza (Montessori, 1957), bisogni di protezione e comprensione.

Dalla prospettiva pedagogica, tenendo conto della sovraesposizione ai *media* nella quotidianità e del dissolversi dell'opposizione realtà/virtualità nella vita a *una dimensione*, i processi di soggettivazione e identificazione che marcano l'adolescenza risultano quindi sempre più ridisegnati, riterritorializzati, caratterizzati da *nuovi bisogni educativi* che non nascono da un *mutamento ontologico* del *nuovo adolescente* (Barone, 2021; Riva, 2019²), bensì da mutate esperienze. Tale mutamento delle esperienze, che affonda le proprie radici già negli ultimi decenni del secolo scorso, nell'affermarsi di un *nuovo principio di realtà* che si addensa intorno alla società dei consumi e dello spettacolo (Acone, Visconti, De Pascale, 2004), è strettamente connesso al fenomeno dell'ipertrofia visiva già esploso con la televisione e progressivamente slargato dal digitale. È pertanto sulla base di queste considerazioni e degli aspetti sopra evidenziati della fenomenologia dei *media* che si propone di affiancare alle diverse strategie di *media education*, al di là dell'alfabetizzazione tecnica, un'educazione che, favorendo lo spirito critico, promuova una consapevolezza pratica della relazione estetica che permea la vita in continuità tra realtà e virtualità ed è luogo-strumento-processo educativo e formativo.

2. La dimensione estetica: dall'analisi alla proposta

A questo riguardo, il richiamo all'educabilità dell'uomo risuona essenziale, giacché solleva la domanda circa il *come* tale educabilità si dà. Con la sua ricerca antro-po-pedagogica, Christoph Wulf (2014; 2018) ha messo a fuoco come, sin dalla nascita, l'essere umano apprende attraverso un processo spontaneo di introiezione e traduzione del mondo esterno in immagini interiori che strutturano la conoscenza del mondo e rispetto a cui egli tende a *farsi simile*, non nel senso di *rendersi copia*, di *imitare* assecondando una dinamica di ricezione passiva (tale è la *mimicry*), bensì nel senso di far propri forme e significati del rappresentare e dell'agire, nella loro determinazione storico-culturale, mediante un processo di *mimesis*, di ri-creazione attiva che consente scarti e differenze dall'esistente (Wulf, Gebauer, 1992). Processo produttivo, generatore di conoscenza pratica, l'apprendimento mimetico si compie grazie alla mediazione svolta dalla percezione: attraverso i sensi il mondo si porge all'uomo, dotato della capacità di *portare ad apparizione* l'assente, *rap-presentare un oggetto* – così Kant – *nell'intuizione*: la capacità dell'immaginazione⁴.

Intesa come intelligenza produttiva, l'immaginazione coincide con l'attività del pensiero che dà forma alle cose, con un *modo di pensare* che ha trovato, nella cultura occidentale, diverse definizioni e che si di-

4 Cfr. per approfondimenti: Gennari (1994); Franzini e Mazzocut-Mis (1996²); D'Angelo, Franzini, Scaramuzza (2002).

stingue per essere strettamente connesso alla visione e ai *modi di vedere* (Gennari, 1994; Wulf, 2014; 2018). Dotata di riflessività e capacità sinestetica, ponte tra l'interiorità e l'esteriorità, la visione consente la *presa del possibile* (Gennari, 1994, p. 29) e a questo possibile dà forma significativa, strutturata, mediante un atto interpretativo che, per Rancière (2000), si pone come *partizione del sensibile* e che, riprendendo Spivak (2012), si concretizza in una *performance epistemologica* generatrice di conoscenza.

Intreccio e sintesi di due macro-processi – la produzione e riproduzione delle immagini interiori a partire dalle apparenze esteriori e attraverso la percezione, e l'attività critico-ermeneutica che attribuisce loro un significato – la *mimesis* non si dà soltanto sul piano cognitivo, ma coinvolge il corpo e l'agire, ha cioè una dimensione performativa, crea sapere pratico. Di conseguenza, essa ha una dimensione pubblica: non solo l'educazione del singolo, ma anche la formazione delle comunità e delle culture accade attraverso processi mimetici, i quali si attivano in rapporto all'azione sociale, a *rituali* in cui l'agire insieme mette in scena se stesso, sollecitando l'interpretazione e producendo comportamenti, ordini e gerarchie (Wulf, 2014).

In quest'ottica, collocandosi nella postmodernità del *capitalismo estetico e seduttivo* centrato sulla manipolazione che si serve della strumentalizzazione e sofisticazione tecnica di sensi, desideri e immaginari (Diodato, Aimo, 2021), la visione antropologica dell'*homo imaginationis* consegnataci da Wulf (2018) si distingue quale *humus* fertile per una pedagogia in grado di offrire elementi positivi di irrobustimento alla personalità in formazione, a cominciare dall'esercizio di un disallineamento dello sguardo, dalla cura della creatività e dall'accoglienza della libera espressività e del libero pensiero. Tuttavia, affinché ciò sia possibile, occorre ripensare senso e fondamento dell'educazione estetica.

Ancora oggi la ricerca pedagogica su questo tema cerca di trovare un accordo circa cosa si possa e debba intendere per educazione estetica tanto nella teoria quanto nella pratica (Diodato, Aimo, 2021). Di fatto, due restano gli orientamenti interpretativi prevalenti (Serravezza, Schulz, 2007): da un lato, si centralizza l'arte in senso forte, per cui per educazione estetica si intende una formazione *con e a* un patrimonio espressivo, identificato da un determinato canone storico-culturale; dall'altro, ci si apre all'*ars* in qualche modo *dis-artisticizzata* (Bertin, 1978), ovvero all'*estetività diffusa* che innerva l'esperienza quotidiana ed è esplorazione di sé e del mondo attraverso il fare, secondo un'idea di *arte come esperienza* (Dewey, 1934). A partire da qui, volgendo il proprio sguardo a forme e valenze dell'estetica nella post-modernità (Matteucci, 2016; Ferrario, 2019; Saito, 2021), constatata l'emersione e diffusione parallela di una "dimensione quotidiana dell'estetica" e di una "dimensione estetica della quotidianità" (Matteucci, 2016, p. 14) connesse a fenomeni di *artificazione* (Saito, 2012) e causa di un mutato/mutevole rapporto con la realtà, l'educazione estetica è chiamata a comprendere una varietà di fenomeni e di espressioni caratterizzata in primis da una ri-semantizzazione delle categorie classiche a cui essa ha costitutivamente aderito, a cominciare dall'idea del bello e dalla sua centralità pedagogica⁵.

Accogliendo, in conclusione, la domanda-provocazione di Dallari (2017) *La bellezza può essere un obiettivo educativo?*, si vuole avanzare la contro-tesi che forse, nella società attuale, avrebbe maggior senso e utilità educare alla pluralità delle categorie estetiche, a cominciare dal brutto⁶, secondo una logica controfattuale per la quale soltanto includendo la differenza, la distanza, la disarmonia nell'educazione è possibile, da un lato, superare quello iato culturale e pedagogico che, confinando i giovani nel mondo dei *barbari* (Baricco, 2008), mina alla base una relazione e una cura educativa autentica e a tutto tondo, nel rispetto delle forme di vita giovanili, e dall'altro dotare le giovani identità in formazione di più ampi strumenti critici per l'esperienza *onlife* (Floridi, 2015). È sulla scia di tali considerazioni che si sostiene, quindi, la possibilità di un'educazione estetica che, liberandosi dell'antico pregiudizio addensato nella dicotomia bello estetico-buono morale/brutto estetico-cattivo morale, ovvero della "penetrazione di principi estetici

5 Occorre constatare come la società contemporanea abbia progressivamente scardinato la categoria estetica del bello e incoraggiato, all'opposto, il proliferare della varietà formale, di cui l'osceno, il disgustoso, il manierato, il kitsch sono solo alcuni esempi. In questo scenario, come sottolinea Mazzocut-Mis (in Ferrario, 2019), il bello "tenta di emergere, ma viene soffocato" (p. 74) e il brutto si fa, all'opposto, "sempre più innocuo" (p. 68). Per una problematizzazione pedagogica della bellezza cfr. Bruzzone e Diodato (2024).

6 Al pari del bello, il brutto ha una propria ontologia e storia estetica non ripercorribile qui, che ne ha visto la progressiva emancipazione e rivalutazione. Si rimanda a tal proposito agli studi di Eco (2004; 2007), Ferrario (2019), Franzini, Mazzocut-Mis (1996²).

nell'etica" (Lukács, 1963/1970, p. 1338), coltivando il *principio responsabilità* (Jonas, 1979), ponga l'accento sulla libertà di essere dell'essere, che è libertà di esprimersi, formarsi e comunicarsi in diverse forme, le quali sono sì ontologicamente legate ai *media*, ma che – come si è tentato di argomentare – sono sempre, in ultima analisi, forme della natura umana. L'auspicio è altresì che, per tale via pedagogica, si giunga a riscoprire la generatività intrinseca in ogni oggetto dello sguardo ovvero a promuovere una "concezione dinamica, relazionale e processuale" della bellezza, per cui essa non è "qualcosa di 'già dato' ma qualcosa da ricercare, da costruire, da condividere" (Dallari, 2021, p. 13) a partire dalle percezioni ed emozioni di ciascuno e che, celandosi in forme non sue, affiora nell'*autenticità* e *sensatezza* dell'incontro con le cose.

Riferimenti bibliografici

- Acone G., Visconti E., De Pascale T. (2004). *Pedagogia dell'adolescenza*. Brescia: La Scuola.
- Barad K. (2008). Living in a Posthumanist Material World: Lessons from Schrödinger's Cat. In A. Smelik, N. Lykke (eds.), *Bits of life. Feminism at Intersections of Media, Bioscience, and Technology* (pp. 165-176). Washington: University of Washington Press.
- Baricco A. (2008). *I barbari. Saggio sulla mutazione*. Milano: Feltrinelli.
- Barone P. (2021). Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna. *Encyclopaideia*, 25(61): 3-9.
- Barone P., Barbanti C.V. (2020). I nuovi media come dispositivi semiotecnici. Uno sguardo pedagogico. *MeTis*, 10(1): 104-120.
- Barone P., Mantegazza R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Bertin G.M. (ed.) (1978). *L'educazione estetica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boccia Artieri G. et alii (2017). *Fenomenologia dei social network. Presenza, relazioni e consumi mediali degli italiani online*. Milano: Guerini e Associati.
- Bruzzone D., Diodato R. (eds.) (2024). *Quale bellezza? Idee per un'educazione estetica*. Milano: FrancoAngeli.
- Coccia E. (2021). *Filosofia della casa. Lo spazio domestico e la felicità*. Torino: Einaudi.
- Colombo F. (2012). Controllo, identità, parresia. Un approccio foucaultiano al web 2.0. *Comunicazioni sociali*, 34(2): 197-212.
- Cover R., Doak S. (2015). Identity Offline and Online. In J.D. Wright (ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 547-553). Amsterdam-Boston-Heidelberg-London-New York-Oxford-Paris: Elsevier.
- D'Angelo P., Franzini E., Scaramuzza G. (eds.) (2002). *Estetica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dallari M. (2017). La bellezza può essere un obiettivo educativo? *Encyclopaideia*, 21(48): 1-4.
- Dallari M. (2021). *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Trento: Il Margine.
- Dewey J. (1934). *Art as Experience*. Minton: Balch & Company (trad. it. *Arte come esperienza*, Aesthetica, Sesto San Giovanni, 2020).
- Diodato R. (2005). *Estetica del virtuale*. Milano: Mondadori.
- Diodato R., Aimo L. (2021). *Un'idea di educazione estetica*. Brescia: Scholé.
- Eco U. (2004). *Storia della bellezza*. Milano: Bompiani.
- Eco U. (2007). *Storia della bruttezza*. Milano: Bompiani.
- Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Ferrario G. (ed.) (2019). *Estetica dell'arte contemporanea*. Milano: Meltemi.
- Floridi L. (ed.) (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Cham-Heidelberg-New York-Dordrecht-London: Springer.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard (trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976).
- Franzini E., Mazzocut-Mis E. (1996²). *Estetica. I nomi, i concetti, le correnti*. Milano: Mondadori.
- Gennari M. (1994). *L'educazione estetica*. Milano: Bompiani.
- Granelli G. (2006). *Il sé digitale. Identità, memoria, relazioni nell'era della rete*. Milano: Guerini e Associati.
- Iori V. (2020). Educazione e politica nella società dell'incertezza: uno sguardo fenomenologico. *Encyclopaideia*, 24(56): 17-26.
- Jonas H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt a.M.: Insel Verlag (trad. it. *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 2009).
- Kontopodis M., Varvantakis C., Wulf C. (eds.) (2017). *Global Youth in Digital Trajectories*. London-New York: Routledge.
- Kraut R. et alii (2002). Internet Paradox Revisited. *Journal of Social Issues*, 58(1): 49-74.

- Lingua G., De Cesaris A. (2020). Immersività distratta. La nuova economia dell'attenzione negli ambienti digitali. *MeTis*, 10(1): 63-84.
- Lukács G. (1963), *Ästhetik I. Die Eigenart des Ästhetischen*. Berlin: Hermann Luchterhand (trad. it. *Eстетica. Volume secondo*, Einaudi, Torino, 1970).
- Martino P. (2024). L'essere mediale: formazione identitaria e dispositivi ottici. *Nuova Secondaria*, 41(10): 115-125.
- Matteucci G. (2016). The Aesthetic as a Matter of Practices: Form of Life in Everydayness and Art. *Comprendre*, 18(2): 9-28.
- Montessori M. (1957). "The Erdkinder". I fanciulli della terra. *Vita dell'infanzia*, 6(5): 3-7.
- Rancière J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris: La Fabrique (trad. it. *La partizione del sensibile. Estetica e politica*, DeriveApprodi, Roma, 2016).
- Riva G. (2019²). *Nativi digitali: crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
- Saito Y. (2012). Everyday Aesthetics and Artification. *Contemporary Aesthetics*, 0(5). In https://digitalcommons.risd.edu/liberalarts_contempaesthetics/vol0/iss4/5 (ultima consultazione: 20/03/2026).
- Saito Y. (2021). The Role of Aesthetics in World-Making. *Contemporary Aesthetics*, 9. In <https://contempaesthetics.org/2021/01/05/the-role-of-aesthetics-in-world-making/> (ultima consultazione: 20/03/2026).
- Save the Children (2025). *Infanzia e digitale*. In <https://www.savethechildren.it/press/infanzia-e-digitale-circa-un-bambino-su-3-tra-i-6-e-i-10-anni-usa-lo-smartphone-tutti-i> (ultima consultazione: 20/03/2026).
- Savonardo L., Marino R. (2021). *Adolescenti always on. Social media, web reputation e rischi online*. Milano: FrancoAngeli.
- Serravezza A., Schulz S. (2007). Formazione estetica. In F. Frabboni *et alii* (eds.), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto* (pp. 127-130). Torino: Bollati Boringhieri.
- Spivak G.C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Wulf C. (2014). *Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur*. Bielefeld: transcript (trad. it. *Gli esseri umani e le loro immagini. Fondamenti immaginari e performativi degli studi culturali*, Meltemi, Milano, 2023).
- Wulf C. (2018). *Homo imaginationis. Le radici estetiche dell'antropologia storico-culturale*. Milano: Mimesis.
- Wulf C., Gebauer G. (1992). *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.