



## Monica Di Domenico

PhD Student, Università di Salerno, modidomenico@unisa.it

## Giovanna Rosaria Palmieri

Docente, Ministero dell'Istruzione e del Merito

## Pio Alfredo Di Tore

Professore Associato, Università di Cassino e del Lazio Meridionale, pioalfredo.ditore@unicas.it

# Fragilità dell'io e vulnerabilità delle masse nell'epoca post-mediale. Ecologie della connessione, crisi del paradigma alfabetico e compiti della pedagogia inclusiva

## The fragility of the self and the vulnerability of the masses in the post-media age. Ecologies of connection, the crisis of the alphabetic paradigm, and the tasks of inclusive pedagogy

### Call

This theoretical-argumentative paper offers a pedagogical interpretation of the relationship between the fragility of the self and the vulnerability of crowds in the post-media age. Its central claim is that collective disorientation, emotional contagion, and the lowering of reflective thresholds cannot be reduced either to individual weakness or to purely situational causes. Rather, these phenomena point to a broader transformation of communicative ecologies, forms of attention, and cultural devices that historically sustained alphabetic interiority. Drawing on de Kerckhove, Eco, Hayles, Landow, Latour, and Rivoltella, the essay argues that younger generations do not reject complexity; they process it through simultaneous, networked, and trans-media logics, often clashing with educational models grounded in the linearity of the page. The pedagogical task, therefore, is to design formative environments able to turn connection into understanding, speed into discernment, and participation into shared responsibility.

**Keywords:** fragility of the self, crowd vulnerability, post-media, media ecologies, networked complexity, inclusive pedagogy

Il contributo, di natura teorico-argomentativa, propone una lettura pedagogica del nesso tra fragilità dell'io e vulnerabilità delle masse nell'epoca post-mediale. L'ipotesi di fondo è che i fenomeni di disorientamento collettivo, di contagio emotivo e di abbassamento della soglia riflessiva non possano essere spiegati né come semplice somma di fragilità individuali né come puro effetto di situazione.

Essi rinviando piuttosto a una trasformazione più ampia delle ecologie comunicative, delle forme dell'attenzione e dei dispositivi culturali che hanno sostenuto, per secoli, l'interiorità alfabetica. In dialogo con de Kerckhove, Eco, Hayles, Landow, Latour e Rivoltella, il saggio sostiene che le nuove generazioni non rifiutino la complessità, ma la attraversino secondo logiche simultanee, reticolari e transmediali, entrando in tensione con i modelli educativi costruiti sulla linearità della pagina.

Ne deriva un compito pedagogico decisivo: progettare ambienti formativi capaci di tradurre la connessione in comprensione, la velocità in discernimento, la partecipazione in responsabilità condivisa.

**Parole chiave:** fragilità dell'io, vulnerabilità delle masse, post-mediale, ecologie mediali, complessità reticolare, pedagogia inclusiva

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Di Domenico, M., Palmieri, G.R., & Di Tore, P.A. (2026). Fragilità dell'io e vulnerabilità delle masse nell'epoca post-mediale. *Ecologie della connessione, crisi del paradigma alfabetico e compiti della pedagogia inclusiva. Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 61-69. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-06>

**Corresponding Author:** Monica Di Domenico | modidomenico@unisa.it

**Received:** 26/03/2026 | **Accepted:** 29/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-06



## Introduzione

La vulnerabilità contemporanea non nasce nel punto in cui esplode. Prima di farsi gesto irriflesso, panico, contagio, ondata, essa lavora in sordina dentro le infrastrutture dell'esperienza. Matura nei tempi spezzati dell'attenzione, nella dissipazione dei contesti, nella facilità con cui l'urgenza occupa l'intero quadro e scaccia la pazienza dell'interpretazione. Per questo la fragilità dell'io e la vulnerabilità delle masse non vanno lette come due fenomeni giustapposti, uno psicologico e l'altro sociologico. Sono, piuttosto, due effetti di superficie di una stessa mutazione profonda: cambia l'ambiente mediale, cambia il regime della presenza, cambia il modo in cui il soggetto si compone e il collettivo si aggrega.

Sul piano metodologico, il saggio non presenta una ricerca empirica, ma costruisce un percorso teorico-argomentativo: assume alcuni snodi della riflessione sui media e sulle reti sociotecniche per discuterne le conseguenze pedagogiche, con particolare attenzione alla mediazione didattica, all'inclusione e alla progettazione degli ambienti formativi.

Le crowd dynamics, intese qui come studio delle interazioni tra movimento dei corpi, pressione dello spazio, segnali ambientali e processi di imitazione o coordinamento collettivo, aiutano a descrivere ciò che avviene quando i corpi si addensano, lo spazio si restringe, i segnali si moltiplicano, l'incertezza si difonde e il comportamento dell'uno diventa la scorciatoia cognitiva dell'altro (Helbing, Farkas, & Vicsek, 2000). Ma la densità fisica, da sola, non basta. Una folla diventa davvero esposta quando entra in una scena già saturata di pre-interpretazioni, aspettative circolanti, microallarmi, mappe affettive e comandi frammentari. L'evento critico, allora, non comincia nel luogo in cui accade. Comincia prima, altrove, nei circuiti che preparano i soggetti a reagire più in fretta di quanto riescano a comprendere.

Qui si apre il nodo pedagogico. L'io non precede i dispositivi che lo formano; vi si costruisce dentro. E la massa non è un residuo irrazionale che compare solo nelle emergenze; è una configurazione possibile del legame sociale, resa più o meno probabile dalle forme di socializzazione, dalle grammatiche percettive, dai supporti che organizzano attenzione, memoria e giudizio. Se questo è vero, la crisi attuale non riguarda solo ciò che facciamo con i media, ma ciò che i media fanno alle condizioni stesse dell'elaborazione simbolica. Non è in questione la sola quantità delle informazioni. È in questione la sintassi che permette di ordinarle.

Una parte importante della riflessione di Derrick de Kerckhove insiste proprio su questo punto: i media non sono meri strumenti, ma estensioni sensoriali e cognitive che ridisegnano il perimetro del pensabile (de Kerckhove, 1995, 1997). Nelle formulazioni più recenti, il quadro si radicalizza. Il digitale non appare più come un semplice incremento di efficienza, ma come il luogo in cui memoria, previsione, decisione e orientamento vengono progressivamente riallocati entro architetture computazionali che sostengono il soggetto e, al tempo stesso, lo riscrivono (de Kerckhove, 2025). Il problema, dunque, non è scegliere tra entusiasmo e rifiuto. Il problema è capire quale forma di umanità diventa plausibile quando il vecchio sistema operativo alfabetico entra in attrito con ambienti che privilegiano simultaneità, correlazione, raccomandazione e reazione.

Su questa soglia, la nostra tesi è precisa. La vulnerabilità delle masse cresce quando una cultura perde la sua competenza a fabbricare intervalli: tra stimolo e risposta, tra percezione e giudizio, tra partecipazione e adesione. "Fabbricare intervalli" significa, in termini pedagogici, rendere possibili dispositivi di sospensione, verifica, confronto e rielaborazione, cioè spazi in cui l'urgenza non coincida immediatamente con la decisione. E la fragilità dell'io aumenta quando il soggetto non riesce più a comporre in una forma relativamente stabile i frammenti di esperienza che lo attraversano. Non siamo, allora, davanti a un semplice declino morale né a una fatalità tecnica. Siamo dentro una riconfigurazione ecologica dell'intelligenza sociale, nella quale attenzione, memoria, giudizio e partecipazione vengono distribuiti tra soggetti, media, piattaforme e ambienti. Il compito della pedagogia inclusiva consiste nel prenderla sul serio senza farsi sedurre né dal lamento apocalittico né dall'ingenuità integrata, secondo la polarità resa classica da Eco (1964), ma spostando il problema dal giudizio sui media alla progettazione educativa delle condizioni di comprensione e partecipazione.



Non è un dettaglio terminologico. Parlare di ecologia, e non soltanto di mezzi, obbliga a spostare lo sguardo dai contenuti alle condizioni. Le idee non circolano nel vuoto; viaggiano in ambienti che favoriscono certe inferenze, certe accelerazioni, certe forme di credulità. Anche la soglia della prudenza è una variabile ecologica. Dipende da come sono organizzati i tempi dell'attesa, le procedure della verifica, la possibilità stessa di sottrarsi alla pressione del presente.

## 1. Oltre la spiegazione riduzionistica: la folla come sintomo

Ogni volta che una folla deraglia, il discorso pubblico si rifugia in due scorciatoie speculari. Da un lato, la lettura moralistica: irresponsabilità, immaturità, emulazione, assenza di regole. Dall'altro, la lettura tecnicistica: varchi mal gestiti, errori di sicurezza, dispositivi logistici insufficienti. Entrambe colgono qualcosa; nessuna tocca il punto. La prima psicologizza il problema fino a ridurlo a colpa individuale. La seconda lo sterilizza fino a farne un incidente amministrativo. Ciò che sfugge, in entrambi i casi, è che la vulnerabilità collettiva ha oggi una base ecologica: dipende da ambienti in cui la pressione degli stimoli cresce più rapidamente della capacità di gerarchizzarli.

Le masse contemporanee non sono blocchi compatti. Sono formazioni intermittenti, intermittenemente coese, già connesse prima di essere presenti. Arrivano agli eventi dopo essere state attraversate da feed, chat, stories, rumor, countdown, coordinate, attese condivise. La situazione fisica condensa ciò che era stato preparato in forma distribuita. L'assembramento è, spesso, soltanto il momento in cui una grammatica dell'attenzione appresa altrove diventa visibile: una grammatica fatta di priorità istantanee, segnali salienti, conferme reciproche e micro-urgenze. In questo senso la folla è un sintomo: non causa da sola la vulnerabilità, ma rende manifesto, in forma drammatica, ciò che nel quotidiano opera in modo diffuso e meno spettacolare.

Già Eco aveva mostrato che la comunicazione di massa non si limita a trasmettere messaggi: produce lettori modello, configura percorsi di decodifica, organizza aspettative interpretative (Eco, 1964, 1979, 2000). Oggi tale intuizione va spinta oltre. Il pubblico post-mediale non è semplicemente destinatario di contenuti; è immerso in un ambiente che gli impone continue micro-decisioni percettive: a cosa dare priorità, cosa rilanciare, cosa considerare credibile, cosa vivere come urgente. In questo quadro acquistano rilievo anche i bias cognitivi, in particolare il confirmation bias, che tende a far privilegiare informazioni coerenti con aspettative già disponibili e a ridurre la disponibilità alla verifica (Nickerson, 1998). La vulnerabilità non dipende da un difetto di informazione, ma da un surplus scarsamente articolato. Non manca il segnale; manca la grammatica che separi il segnale dal rumore senza affidarsi ogni volta a riflessi emotivi o algoritmici.

Per questo il fenomeno di folla non va assunto come eccezione patologica di una normalità sana. Va letto come intensificazione di una condizione ordinaria. Quando il tempo della decisione si comprime, quando il campo percettivo si stringe, quando il comportamento altrui diventa il criterio più accessibile di orientamento, emerge con brutalità ciò che già struttura molte pratiche digitali: la prevalenza del saliente sul rilevante, della prossimità affettiva sulla verifica, della sincronizzazione sulla deliberazione. La folla, insomma, non inventa la vulnerabilità. La rende soltanto impossibile da ignorare.

## 2. Lo sganciamento della comunicazione da spazio e tempo

Uno dei tratti decisivi della contemporaneità è lo sganciamento della comunicazione da coordinate stabili di spazio e tempo. Non si tratta solo del fatto che i messaggi viaggiano più in fretta. Si tratta del fatto che la connessione tende a costituire la scena sociale in tempo reale, rimodulando prossimità, distanza, attesa, reperibilità e presenza. Ciò che un tempo esigeva co-presenza, successione, sedimentazione, oggi può



avvenire in simultanea, in asincronia, in ubiquità. La comunicazione non percorre più il mondo: ne ridisegna continuamente la topologia.

Questo slittamento modifica la forma dell'esperienza prima ancora dei suoi contenuti. Se la cultura della pagina costruiva sequenze, la cultura della rete orchestra adiacenze. Se il testo stampato educava a un avanzamento lineare, l'ambiente digitale abitua a salti, ritorni, finestre multiple, correlazioni improvvisate. Qui non si tratta di opporre nostalgicamente la profondità alla superficie. Il punto è un altro: ogni regime mediale privilegia alcune operazioni cognitive e ne rende più costose altre. La linearità alfabetica rendeva più probabile la continuità; la connessione reticolare rende più probabile la simultaneità. Nessuna delle due è, in sé, una condanna. Ma ciascuna ha conseguenze formali sulla costruzione dell'attenzione e del giudizio.

In questa prospettiva, la tesi secondo cui le nuove generazioni rifiuterebbero la complessità è fuorviante. Più esattamente, esse incontrano la complessità in una forma diversa da quella codificata dalla pagina. La attraversano come costellazione, non come catena; come montaggio, non come trattato; come ambiente navigabile, non come itinerario obbligato. Landow (2006) ha mostrato da tempo come l'ipertesto alteri la logica del percorso e della centralità. Hayles (2012), dal canto suo, ha insistito sulla coevoluzione tra media digitali e pratiche cognitive. Il problema educativo non è riportare forzatamente il soggetto a un ordine scomparso, ma capire quali competenze interpretative diventino necessarie quando la complessità si presenta in forma reticolare, frammentata, riconfigurabile.

Il rischio è evidente. Se la connessione moltiplica le possibilità di accesso, può anche indebolire la capacità di tenere insieme i livelli. Senza un lavoro di articolazione, la simultaneità si rovescia in dispersione; l'apertura, in esposizione continua; l'aggiornamento permanente, in presente senza spessore. Ciò che si perde non è soltanto l'abitudine a leggere pagine lunghe. Si perde la possibilità di stabilire soglie, di graduare rilevanze, di difendere zone di latenza entro cui il pensiero non coincida con la reazione. È in questo spazio che l'educazione torna decisiva: non per ripristinare un passato, ma per dare forma a un presente che, da solo, tende a scomporsi.

Il punto, quindi, non è decidere se la rete abbia sostituito la pagina. Il punto è capire che la pagina non basta più a descrivere l'intero campo dell'esperienza formativa. Quando la scuola continua a comportarsi come se il sapere coincidesse con un solo formato, perde contatto con i modi effettivi in cui il soggetto incontra il mondo. E quando, per reazione, si limita a rincorrere i linguaggi dominanti, rinuncia alla propria funzione specifica: introdurre differenza, complessità, spessore.

### 3. Dalla pagina alla rete: crisi di un sistema operativo culturale

Dire che è in crisi un sistema operativo culturale non è una metafora ornamentale. Significa riconoscere che per secoli la soggettività occidentale è stata sostenuta da un'architettura relativamente coerente: alfabetizzazione, pagina, scuola, libro, archivio, documento, commento, sequenza argomentativa. Questo dispositivo non garantiva automaticamente verità o emancipazione, ma offriva una disciplina della temporalità: si leggeva in ordine, si annotava, si tornava indietro, si confrontavano passaggi, si imparava a tollerare il differimento. Anche l'interiorità prendeva forma in questa economia del rinvio.

Oggi quell'architettura non scompare, ma perde monopolio. Continua a esistere, però non è più il mezzo dominante con cui il soggetto entra nel mondo. Il problema, allora, non consiste nel celebrare la fine del libro o nel difenderlo come reliquia. Consiste nel comprendere che il libro non è soltanto un oggetto; è una forma di sincronizzazione tra corpo, tempo, memoria e attenzione, perché organizza posture, ritmi, ritorni, pause e processi di inferenza che sostengono la costruzione progressiva del senso (Wolf, 2007). Quando il suo primato si indebolisce, non cambia solo il supporto. Cambia il ritmo dell'elaborazione. Cambia ciò che appare naturale, sopportabile, degno di durata.

De Kerckhove legge questa trasformazione in termini di estensione connettiva dell'intelligenza e di ri-



localizzazione delle funzioni cognitive entro reti tecniche (de Kerckhove, 1995, 1997, 2025). Il punto più interessante non è la promessa di una mente potenziata, ma la domanda implicita: che cosa accade quando l'esternalizzazione della memoria e della selezione smette di essere un aiuto marginale e diventa la condizione ordinaria dell'orientamento? In quel momento la soglia tra facoltà proprie e funzioni delegate si fa mobile. Il soggetto continua a decidere, ma decide in compagnia di filtri opachi, di inferenze automatiche, di raccomandazioni che arrivano prima della formulazione piena del problema.

Qui si comprende meglio anche la forza dell'immagine recente dell'"uomo quantistico" proposta da de Kerckhove (2025). Tolta ogni ingenuità fisicalista, quella figura segnala un passaggio decisivo: il mondo sociale tende a essere percepito meno come insieme di entità separate e più come trama di relazioni, propagazioni, dipendenze reciproche. Non conta soltanto cosa una cosa è, ma come entra in campo con altro. È da questo spostamento, dall'oggetto isolato alla relazione continuamente aggiornata, che il discorso sull'"uomo quantistico" conduce alla crisi del paradigma alfabetico. La pagina ordinava oggetti e proposizioni; la rete intensifica campi e relazioni. Il guadagno è una maggiore sensibilità alle interdipendenze. Il rischio è la perdita dei dispositivi che consentivano di sostare abbastanza a lungo dentro una relazione per comprenderne i nessi.

È proprio qui che si gioca la crisi del paradigma alfabetico. Non nel fatto che i giovani leggano meno o peggio, ma nel fatto che i codici della scuola continuano spesso a presupporre una soggettività lineare mentre i soggetti arrivano già formati da ecologie divergenti. Quando questa divaricazione non viene riconosciuta, l'istituzione interpreta come deficit ciò che è, in primo luogo, uno scarto di regime cognitivo. Il risultato è doppio: da un lato si colpevolizzano le nuove forme di accesso; dall'altro non si costruiscono le mediazioni che potrebbero renderle culturalmente esigenti.

Ne deriva anche una diversa fenomenologia della fatica cognitiva. La stanchezza non viene solo dal molto, ma dal discontinuo. Non dal numero dei messaggi, ma dalla loro eterogeneità non composta. L'io si logora perché deve passare di continuo da un codice all'altro, da una promessa di attenzione a un'altra, da una sollecitazione affettiva a una richiesta prestazionale, quasi mai trovando un piano abbastanza stabile su cui organizzare il senso di ciò che accade.

#### 4. L'io fragile come effetto ecologico

La fragilità dell'io non va intesa come semplice indebolimento morale o come patologia privata. È, più radicalmente, la difficoltà a mantenere una forma relativamente continua dell'esperienza in ambienti che moltiplicano sollecitazioni, ruoli, registri e richieste di presenza. L'io contemporaneo deve essere disponibile, visibile, raggiungibile, performativo. Deve rispondere, aggiornare, confermare, segnalare. Ma questa iperattivazione non coincide affatto con una maggiore consistenza di sé. Anzi, spesso la erode. Più il soggetto viene chiamato a mostrarsi, più fatica a sedimentarsi.

Da questo punto di vista, l'esteriorizzazione continua produce un paradosso. Ciò che viene presentato come aumento di connessione può tradursi in rarefazione dell'interiorità. Non perché il dentro sia un santuario perduto, ma perché l'interiorità ha bisogno di soglie, di tempi non immediatamente catturati, di zone in cui il vissuto possa organizzarsi senza essere già performato. Se ogni esperienza tende a diventare contenuto, traccia, dato, notifica, allora il soggetto rischia di abitare la propria vita come un'interfaccia più che come un processo di elaborazione.

Hayles (2012) ha mostrato con precisione come i media digitali intervengano nei modi del pensare e non soltanto nei canali della comunicazione. La questione, qui, è pedagogicamente delicata: non si tratta di contrapporre una mente autentica a una mente contaminata dalla tecnica. Si tratta di capire che il pensiero umano è sempre tecnogenetico, sempre impastato con i suoi supporti. Proprio per questo, però, ogni mutazione dei supporti modifica gli equilibri tra memoria interna e memoria esterna, tra attenzione profonda e attenzione distribuita, tra continuità narrativa e frammentazione operativa.



Quando questi equilibri si spostano troppo rapidamente, l'io diventa più esposto a due derive complementari. La prima è la saturazione: tutto arriva, tutto preme, tutto chiede risposta. La seconda è l'alleggerimento eccessivo: per difendersi dal troppo, il soggetto si affida a scorciatoie, pattern, semplificazioni, riconoscimenti immediati. In entrambi i casi si abbassa la soglia riflessiva. Non perché il soggetto sia meno intelligente, ma perché il costo dell'elaborazione cresce dentro ambienti progettati per ridurlo artificialmente. La distinzione tra processi rapidi, automatici e processi più lenti e deliberativi aiuta a comprendere perché gli ambienti digitali ad alta intensità informativa possano favorire risposte immediate, euristiche e poco argomentate, soprattutto quando l'attenzione è continuamente interrotta (Kahneman, 2011).

La fragilità dell'io, allora, non è il contrario dell'autonomia; è una sua forma instabile e continuamente interrotta. Il soggetto vuole decidere, ma decide in spazi già preformattati; vuole esprimersi, ma lo fa in grammatiche di visibilità che selezionano in anticipo ciò che è dicibile e ciò che è premiante; vuole partecipare, ma spesso partecipa secondo logiche di interazione che convertono l'intensità in tracciabilità. La crisi non riguarda soltanto la volontà. Riguarda l'infrastruttura minuta entro cui la volontà tenta di darsi una forma.

C'è, inoltre, un aspetto politico che non può essere eluso. Quanto più le piattaforme riescono a tradurre la relazione in metrica, tanto più il collettivo viene percepito attraverso indici di intensità: visualizzazioni, trend, ranking, reputazioni istantanee. La massa, in questo quadro, non è soltanto moltitudine; è moltitudine leggibile da dispositivi che ne anticipano e ne orientano il comportamento. La vulnerabilità cresce anche per questo: perché l'ambiente conosce il gruppo come pattern prima che il gruppo conosca se stesso come esperienza.

## 5. Masse vulnerabili e reti sociotecniche

Se l'io si fa più poroso, anche il collettivo cambia natura. Le masse vulnerabili non coincidono con un popolo ignorante o con una folla eccezionalmente irrazionale. Sono configurazioni sociotecniche in cui corpi, piattaforme, interfacce, spazi, dispositivi di raccomandazione e segnali ambientali si agganciano producendo dinamiche di sincronizzazione rapida. In questa prospettiva, la massa non è mai soltanto umana. È un assemblaggio. E come ogni assemblaggio, distribuisce l'azione: una parte della decisione è nei soggetti, una parte nei formati, una parte nell'architettura degli accessi, una parte nelle metriche di visibilità.

Latour (2005) offre qui una chiave utile: il sociale non va pensato come sostanza, ma come effetto di associazioni eterogenee. Portata dentro l'analisi delle vulnerabilità contemporanee, questa intuizione consente di superare il dualismo tra tecnica e umanità. Ciò che chiamiamo folla è spesso il risultato locale di una rete più ampia di mediazioni: barriere, app, segnaletica, video, microcelebrità, coordinate geocalizzate, reputazioni in tempo reale, immaginari condivisi. Il rischio emerge quando tali mediazioni non sostengono la comprensione della situazione ma accelerano soltanto l'adesione a ciò che appare già confermato dagli altri.

La vulnerabilità collettiva cresce, allora, là dove la connessione produce prossimità senza relazione, simultaneità senza orientamento, partecipazione senza responsabilità. L'apparente empowerment del soggetto connesso può rovesciarsi in una disponibilità strutturale alla cattura. Non serve evocare scenari catastrofici: basta osservare quanto facilmente un gruppo, anche istruito, possa essere trascinato da un'informazione saliente, da un frame emotivo, da un indice di popolarità, da una percezione di urgenza. Il punto non è la stupidità delle persone. È la bassa resilienza simbolica di ambienti che premiano la propaggazione prima della verifica.

Qui si comprende perché il problema delle masse vulnerabili sia inseparabile dalla qualità delle ecologie comunicative. Non esistono soggetti immuni in assoluto. Esistono ambienti che rendono più o meno probabile l'insorgenza di comportamenti riflessivi, cooperativi, prudenti. Se gli attori sono continuamente



spinti verso l'istantaneità, la semplificazione e l'esibizione, il legame sociale tenderà a configurarsi come allineamento rapido, non come costruzione comune del senso. La massa, in altri termini, è la forma che il collettivo assume quando la connessione non viene culturalmente lavorata.

Una didattica davvero contemporanea dovrebbe allora reimparare l'arte della composizione. Non soltanto distribuire contenuti, ma progettare passaggi tra registri differenti: testo, immagine, discussione, archivio, simulazione, scrittura lenta, confronto pubblico. Ogni passaggio costringe a una rielaborazione e sottrae il soggetto all'illusione che basti essere esposti a un flusso per possederne il significato. In termini didattici, comporre significa costruire sequenze di attività in cui l'accesso all'informazione sia accompagnato da selezione, confronto delle fonti, argomentazione, riformulazione e decisione condivisa. È in queste pratiche di conversione che la connessione smette di essere solo un ambiente e diventa una competenza.

## 6. Implicazioni pedagogiche: dall'adattamento alla progettazione

Da qui le implicazioni pedagogiche. Il compito educativo non può limitarsi né alla difesa nostalgica della pagina né all'adattamento opportunistico alla rete. Entrambe le strategie falliscono, per ragioni opposte. La prima ignora che l'ambiente è cambiato. La seconda confonde la familiarità con la competenza. Una pedagogia all'altezza del presente deve invece progettare dispositivi capaci di far dialogare regimi cognitivi differenti, senza mitizzare l'uno né demonizzare l'altro.

Ciò implica, anzitutto, un lavoro sulle soglie. Educare oggi significa restituire spessore agli intervalli: tra esposizione e appropriazione, tra accesso e interpretazione, tra connessione e comprensione. Non basta insegnare a usare strumenti; occorre insegnare a modulare il rapporto con gli strumenti, a riconoscere quando essi ampliano il pensiero e quando lo comprimono, quando aprono connessioni fertili e quando producono solo frenesia informativa. In questo senso la media education, nelle formulazioni di Rivoltella (2001, 2005), conserva una funzione strategica, a patto di essere rilanciata oltre la semplice alfabetizzazione tecnica.

In secondo luogo, serve una didattica che non scambi la linearità per l'unica forma possibile del rigore. Le logiche reticolari, ipertestuali e transmediali possono diventare occasioni di apprendimento alto se vengono portate a confronto con pratiche di selezione, gerarchizzazione, verifica, riscrittura. Il problema non è riportare gli studenti a un ordine precedente, ma costruire esercizi di traduzione tra formati cognitivi: dal flusso alla mappa, dalla mappa all'argomento, dall'argomento alla discussione pubblica, dalla discussione alla decisione responsabile.

In terzo luogo, una pedagogia inclusiva deve riconoscere che la vulnerabilità non è un'eccezione che colpisce alcuni soggetti deboli. È una condizione distribuita, che assume forme diverse a seconda delle risorse culturali, affettive, cognitive, tecnologiche e sociali disponibili. Proprio per questo l'inclusione non può ridursi a compensazione individuale. Deve riguardare la qualità dell'ambiente: chiarezza dei compiti, pluralità dei linguaggi, ritmo sostenibile, orientamento esplicito, possibilità di rallentare senza essere espulsi, possibilità di approfondire senza essere isolati. In questa direzione, la prospettiva ICF consente di leggere la partecipazione come esito dell'interazione tra persona, ambiente e condizioni di accesso (World Health Organization, 2001), mentre i principi dell'Universal Design for Learning invitano a progettare ambienti flessibili, multimodali e accessibili fin dall'origine (CAST, 2018).

Da qui deriva anche il legame con la media education, la cittadinanza digitale e il benessere digitale. La scuola non è chiamata soltanto a "proteggere" gli studenti dagli ambienti connessi, né a introdurre strumenti digitali come semplice aggiornamento metodologico. È chiamata a costruire esperienze in cui gli studenti imparino a riconoscere le condizioni della credibilità, a distinguere salienza e rilevanza, a esercitare forme di partecipazione responsabile e a usare una pluralità di linguaggi senza perdere la possibilità della verifica e dell'argomentazione (Buckingham, 2003; Rivoltella, 2001, 2005). In questo senso il contri-



buto parla di pedagogia inclusiva perché il problema non riguarda solo l'accesso tecnico ai media, ma la possibilità di partecipare in modo competente, critico e non esclusivo alle ecologie comunicative contemporanee.

Infine, la scuola e l'università dovrebbero tornare a essere luoghi di composizione, non semplici snodi di erogazione. Luoghi in cui si apprende che la connessione non coincide con il sapere, che il dato non coincide con il giudizio, che la partecipazione non coincide con l'esposizione. È una missione esigente, perché richiede di progettare ambienti in cui il pensiero possa attraversare la complessità senza venire immediatamente risucchiato dalla sua velocità. Ma è anche l'unica risposta non difensiva alla fragilità del presente.

## Conclusioni

La fragilità dell'io e la vulnerabilità delle masse rinviano, in definitiva, a un medesimo sommovimento delle mediazioni culturali. Quando una civiltà affida quote crescenti di memoria, selezione e orientamento a infrastrutture connettive, non cambia soltanto il modo in cui comunica. Cambia il modo in cui sente, giudica, attende, si coordina. Il punto non è rimpiangere l'ordine alfabetico perduto, ma capire che ogni ordine cognitivo produce insieme possibilità e costi. Oggi il costo più evidente è la difficoltà a costruire continuità simbolica dentro un ambiente che massimizza il contatto e minimizza la latenza.

Da questo punto di vista, l'alternativa tra apocalisse e integrazione, già smontata da Eco, appare ancora insufficiente. Non siamo davanti né alla rovina dell'umano né alla sua semplice evoluzione lineare. Siamo in una zona di ridefinizione, in cui si giocano nuove possibilità di intelligenza condivisa e nuove forme di esposizione sistemica. La connessione può ampliare la mente sociale; può anche renderla più manipolabile. Può distribuire competenze; può anche disgregare i presupposti minimi del giudizio comune. Nulla è deciso in anticipo.

È qui che la pedagogia torna al centro. Non come tecnica di adattamento, ma come pratica di configurazione degli ambienti. Il suo compito non è opporre un soggetto puro alla tecnica, bensì insegnare a costruire ecologie dell'attenzione, della memoria e del confronto in cui la complessità non si rovesci automaticamente in vulnerabilità. In una cultura che accelera, educare significa anche istituire pause; in una cultura che connette tutto, educare significa anche distinguere; in una cultura che espone, educare significa ancora rendere possibile una interiorità non isolata ma capace di forma. Questo compito è inclusivo perché riguarda le condizioni concrete della partecipazione: accessibilità dei linguaggi, sostenibilità dei ritmi, esplicitazione dei criteri, cura delle mediazioni e possibilità per ciascuno di trasformare l'esposizione al flusso in esperienza dotata di senso. Solo così la massa può tornare collettivo e l'io può smettere di essere una superficie continuamente assediata.

Per questo il problema non riguarda semplicemente la tenuta delle istituzioni educative, ma la qualità della democrazia cognitiva che esse rendono possibile. Una società incapace di formare soggetti in grado di abitare criticamente la connessione genera inevitabilmente collettivi più impressionabili, più reattivi, più vulnerabili alla semplificazione. Educare, oggi, significa allora difendere non un canone immobile, ma la possibilità stessa di un pensiero che non venga esaurito dal suo primo impulso.

## Riferimenti bibliografici

- de Kerckhove, D. (1995). *The skin of culture: Investigating the new electronic reality*. TSomerville House Publishing.
- de Kerckhove, D. (2025). *L'uomo quantistico: Mente, società, democrazia: dove ci porterà la prossima rivoluzione digitale*. Rai Libri.
- de Kerckhove, D. (1997). *Connected intelligence: The arrival of the web society*. Somerville House Publishing.
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati: Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Bompiani.



- Eco, U. (1979). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*. Indiana University Press.
- Eco, U. (2000). *Apocalypse postponed*. Indiana University Press.
- Hayles, N. K. (2012). *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*. University of Chicago Press.
- Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0: Critical theory and new media in an era of globalization*. Johns Hopkins University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Rivoltella, P. C. (2001). *Media education: Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2005). *Media education: Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. BLA Scuola.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST.
- Helbing, D., Farkas, I., & Vicsek, T. (2000). Simulating dynamical features of escape panic. *Nature*, 407, 487-490.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175-220.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. Harper.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.