

Ermeneutica della distanza: dimensioni fisiche e simboliche nella didattica e nella comunicazione digitale

(Hermeneutics of Distance: Physical and Symbolic Dimensions in Teaching and Digital Communication)

ALFONSO DI PROSPERO

Abstract

In this paper focuses on the relationship between traditional culture, including the contents of learning specifically in schools, and the new opportunities of mobile learning through digital technologies. The works of Gregory Bateson, Paul Ricoeur, Zygmunt Bauman, Bernard Rimé and Karsten Stueber give the main coordinates for this research. The notion of empathy is interpreted in contextual terms. For this, the importance of hermeneutics, seen as the best approach to understand the meaning of the single cases, is asserted.

Keywords: Mobile Learning, Hermeneutics, Empathy, Social Context

Abstract

In questo articolo si sottopone ad indagine il rapporto tra cultura tradizionale – e in particolare i contenuti dell'apprendimento scolastico – e le nuove opportunità offerte dal mobile learning attraverso tecnologie digitali. Le opere di Gregory Bateson, Paul Ricoeur, Zygmunt Bauman, Bernard Rimé, Karsten Stueber, forniscono le principali coordinate per questa ricerca. La nozione di empatia è interpretata in termini contestuali, per cui si afferma l'importanza dell'ermeneutica, in quanto strada privilegiata per poter

comprendere il significato delle singole situazioni.

Parole chiave: mobile learning, ermeneutica, empatia, contesto sociale

1. Introduzione. L'improvvisa esperienza della didattica a distanza

La grande e terribile scossa che la società italiana e l'intero pianeta hanno ricevuto a causa della diffusione del COVID-19 nel corso di questo infelice 2020, ha prodotto l'emergere di una varietà di situazioni nuove, che richiederanno molta attenzione e molto tempo per poter essere valutate e comprese. Nel dramma dovuto alla perdita di tante vite, lo sguardo di tutti è stato attratto continuamente dalle diverse iniziative prese per contrastarlo e dalle stesse reazioni che queste iniziative poi suscitavano. Il caso che qui ci interessa di discutere, è legato all'esperienza – del tutto nuova – di una didattica a distanza (DaD) attuata in Italia con le tecnologie digitali per un periodo piuttosto lungo e rivolta a tutta la popolazione degli studenti (D. L. n. 22, 8.4.2020).

Le reazioni sono state prevedibilmente molto diverse. Possiamo introdurre il nostro discorso riferendoci in particolare ad una lettera aperta, scritta dal filosofo Massimo Cacciari (2020) e firmata da sedici studiosi, in cui si denunciano i rischi di questa scelta.

Si deve considerare, prima di esaminarne rapidamente il contenuto, che si tratta di un testo abbastanza breve e destinato ad un grande pubblico, quindi molto semplice nelle argomentazioni che porta. D'altra parte, da un lato, proprio questa circostanza rende il testo più rilevante dal punto di vista della sua significatività sociologica, e dall'altro, dato che anche testi più sistematici e più specialistici hanno mostrato nel corso degli anni toni molto più radicali, è legittimo pensare che molti dei firmatari non

considererebbero i toni impiegati come dovuti al particolare contesto di diffusione. Forse, più che il contesto comunicativo, sono le particolari circostanze socio-politiche in cui ne avviene la pubblicazione che devono essere considerate: una certa facilità con cui il governo italiano ha proceduto nel dar corso alle decisioni in questione può aver suggerito (almeno in parte legittimamente) che il motivo non dichiarato, alla base di questo atteggiamento, fosse la poca importanza simbolica e funzionale data all'intero comparto del mondo della scuola, rispetto in particolare ad altri, per i quali il blocco richiesto delle attività ha suscitato – per ragioni economiche – molte più resistenze e polemiche. Ma non è su questi aspetti che vorremmo qui soffermarci. Quello che si deve senz'altro fare, a nostro avviso e come scrive lo stesso Cacciari, è «porre all'ordine del giorno un complessivo e articolato processo di riforma, frutto di una preventiva a meditata elaborazione teorica» (Cacciari 2000: 8). Il nostro contributo, quindi, pur nella sua modestia, vorrebbe fornire alcuni spunti per un dibattito che si svolga in questa direzione (in generale, sul rapporto tra scuola e tecnologie digitali, cfr. Bach *et al.* 2013; Gui 2012; OECD 2012; Ranieri, Pieri 2014; Reale 2013).

Scrivi Cacciari: “La prospettiva che emerge è quella di una definitiva e irreversibile liquidazione della scuola nella sua configurazione tradizionale, sostituita da un'ulteriore generalizzazione e da una ancor più pervasiva estensione delle modalità telematiche di insegnamento” (Cacciari 2000: 8). L'obiezione principale è però che

la scuola non vuol dire meccanico apprendimento di nozioni, non coincide con lo smanettamento di una tastiera, con la sudditanza a motori di ricerca. Vuol dire anzitutto socialità, in senso orizzontale (tra allievi) e verticale (con i docenti), dinamiche di formazione onnilaterale, crescita intellettuale e morale, maturazione di una coscienza civile e politica (*Ib.*).

Nel quadro della nostra argomentazione, l'intervento di Cacciari funge in realtà più da punto di avvio per una riflessione destinata ad andare oltre l'analisi delle sole dinamiche interne alla scuola – per quanto ovviamente queste siano essenziali. Proprio nel tentativo di dare un contributo – per quanto minimo – ad una “meditata elaborazione teorica” inerente le possibilità di riforma della scuola in Italia, è necessario guardare alle trasformazioni della società nel suo complesso, considerando il sistema-scuola nel suo interfacciarsi con tutte le realtà ad esso esterne.

Una delle chiavi di lettura che qui si adotta, è quella per cui l'attenzione nello studio degli effetti culturali e sociali indotti dalla diffusione dei *media* digitali, sia troppo concentrata su quelle che possono essere descritte come le conseguenze più *dirette* del loro utilizzo, in particolare sul singolo utente, nella pratica *personale* del loro uso.

Una seconda chiave di lettura che vorremmo proporre può essere presentata con le parole di Bauman:

Una delle conseguenze più salienti del venir meno delle vecchie sicurezze è la nuova fragilità dei legami umani. L'instabilità e transitorietà di tali legami potrebbe essere l'inevitabile prezzo da pagare per il *diritto* degli individui di perseguire i propri singoli obiettivi, e tuttavia non può che essere al contempo un formidabile ostacolo a un loro perseguimento *efficace* e al coraggio necessario per perseguirli (Bauman 2002: 198).

In realtà in questo modo abbiamo un fenomeno facilmente analizzabile in termini di «effetti perversi» (Boudon 1981): «*La rigidità dell'ordine è il prodotto e il sedimento della libertà degli agenti*

umani. Tale rigidità è il risultato finale della politica della 'briglia sciolta'» (Bauman 2002: XV). Applicando ognuno delle strategie di scelta improntate all'autonomia individuale, si creano condizioni generali di incertezza e imprevedibilità per cui i margini di scelta di tutti risultano in realtà notevolmente ridotti. La stessa azione, messa in atto da molti attori sociali contemporaneamente, può essere razionale dal punto di vista di ciascuno di quelli che la stanno mettendo in atto, per così dire considerato singolarmente, ma sommandosi nei suoi effetti con tutte le altre che obbediscono alla sua stessa logica, può produrre effetti disastrosi. Nell'esempio più frequentemente citato, se un istituto bancario ha tutta la liquidità che serve per il suo regolare funzionamento, può comunque accadere che, se si sparge (per qualunque motivo) la notizia che possa avere difficoltà a restituire i depositi, vi sarà una corsa da parte dei proprietari a ritirarli, con il risultato che una mancanza di liquidità che era solo affermata, diventerà reale.

Nel discorso di Bauman, l'argomentazione portata è molto interessante e convincente. La libertà di ciascuno, creando imprevedibilità, rende difficile a tutti stabilire piani che prevedano il costituirsi di una relazione con gli altri che sia dotata di più contenuti. Questa circostanza, indebolendo i legami tra le persone, può rendere più *piccola* la libertà effettiva di tutti (o di una larga maggioranza delle persone). In associazione a quanto sostenuto da Bauman, si possono portare le riflessioni sviluppate da Georg Simmel (1984) nella sua celebre *Filosofia del denaro*: una società in cui si diffonda il ricorso ad un *medium* come il denaro per regolare i rapporti tra le persone, porterà ad un abito mentale basato su *astrazione* e *mobilità*. Le ambiguità di questa condizione possono essere colte senza difficoltà: maggiore libertà che si accompagna con una maggiore solitudine.

È facile trovare nella letteratura sui *media* digitali, l'utilizzo di

formule teoriche che a questa situazione fanno riferimento: Sherry Turkle parla efficacemente di soggetti che sono *Insieme ma soli* (Turkle 2019; per un confronto tra il nostro tema e l'opera di Simmel, cfr. Muschert, Gunderson 2017).

Ci sembra però che sia da mettere in discussione l'idea che siano gli stessi *media* in quanto tali a produrre sui singoli utenti l'effetto in questione – così come una lettura più superficiale del fenomeno può suggerire. Pur tenendo conto delle diverse angolazioni, si può segnalare che in molti concentrano troppo unilateralmente la propria attenzione sugli effetti sul singolo individuo, assumendo spesso un certo determinismo tecnologico criticato da boyd (2014). Sotto questo profilo, sarebbero da discutere i contributi di Manfred Spitzer (2013), Nicholas Carr (2011), Jabr Ferris (2013), Susan Greenfield (2014), Steven Johnson (2006), Mark Prensky (2009). A nostro avviso, in realtà, sono i processi in atto nella società in quanto tale – così come descritti nel passo di Bauman – a creare una situazione che per la sua forma produce quegli effetti (Han 2014, 2015). Per quanto qui si debba rimanere al solo livello dell'analisi logico-qualitativa, sembra legittimo ritenere che una premessa da accettare nello studio sui *media* digitali sia quella che riconosce una ben pronunciata omologia di struttura (nel senso di Max Weber) tra i processi presenti nella società "reale" e quelli che si verificano nella comunicazione attraverso questi *media*. Il grande potere che questi *media* mostrano di avere, anche nella dimensione più strettamente psicologica della capacità di "sedurre" gli utenti (e non solo per esempio negli ambiti dove prevalgono le logiche di tipo economico), sarebbe da spiegarsi come radicata nella possibilità che essi hanno di *rispecchiare* dinamiche che operano nel mondo reale. Le persone che maggiormente "modellano" la propria identità (o almeno la fisionomia delle proprie attività) attraverso essi, sarebbero quindi in grado di intercettare meglio le risorse che la società concretamente offre,

perché uno *stile* di espressione che nella società (reale) ha successo a causa delle logiche interne al suo funzionamento, ha caratteri che sono anticipati e amplificati dalla comunicazione tramite i *media* più *fluidi*. Le ambiguità di questo fenomeno divengono a questo punto meglio decifrabili.

Il *medium* del denaro – secondo Simmel – impronta di sé tutta la mentalità di una certa società. La sensibilità *estetica* che ne nasce *incorpora* questa condizione: chi meglio fa propria questa estetica, sarà più facilmente capace di entrare nelle aree della società che mettono a disposizione le risorse desiderate. Al tempo stesso, la pre-condizione di avere il controllo e la competenza per servirsi del *medium*, diventa così essenziale da fare del denaro stesso un bene in sé e non più solo lo strumento per ottenere altri beni. In modo simile, la capacità di padroneggiare un linguaggio e la sua estetica, che vengono elaborati entro gli ambienti sociali più mobili e fluidi, diventa bene in sé, che è necessario esibire prioritariamente per poter avere accesso nelle regioni del sociale che più sono oggetto del proprio interesse. Il paradosso è che le esigenze proprie di un modello di comunicazione – prese in quanto tali, senza riferimento ai contenuti “su” cui si dovrebbe comunicare – possono finire per interferire con la stessa espressione dei contenuti. In concreto, se devo utilizzare per esempio il linguaggio della *rapidità* (con tutta la sua particolare estetica) per comunicare attraverso vettori che in esso profondamente si incardinano, è certo che alcuni contenuti semplicemente non *potrò* dirli – a meno di non renderne così goffa l'espressione da renderli in definitiva inaccettabili da parte degli interlocutori.

Il confronto con Simmel può servirci a capire come proprio la maggiore *distanza* alla quale i *media* per il *mobile learning* possono familiarizzare, potrebbe dover far parte di quei modelli di relazione entro cui nel nostro prossimo futuro dobbiamo prepararci a vivere. È

quindi urgente il compito di indagare con la massima consapevolezza il significato potenzialmente molto ambiguo di questo processo, in modo da poterne controbilanciare i rischi.

Una tematizzazione di questo complesso di aspetti è naturalmente ben presente in letteratura (anche se espressa in termini più o meno diversi e a volte solo implicitamente). A titolo di esempio, si può ricordare lo studio di Imma Tubella, che partendo dal caso particolare della Catalogna, osserva come:

while traditional media, in special television, play an enormous role in the construction of collective identity, Internet influences the construction of individual identity, as individuals increasingly rely on their own resources to construct a coherent identity for themselves in an open process of self formation as a symbolic project through the utilization of symbolic material available to them (Tubella 2005: 258).

Contro una interpretazione di segno eccessivamente positivo di queste tendenze (Lévy 1996), è facile reperire materiale che offre ottime ragioni per controbilanciare un troppo imprudente entusiasmo (Zickmund 1997), a rimarcare la necessità di conservare il giusto senso della problematicità che sempre deve accompagnare «an open process of self formation» (in quanto tale, e non solo in quanto potenziato dalla tecnologia). In realtà un buon principio per orientarsi è quello della *complementarità* che dovrebbe instaurarsi tra comunicazione *online* e cultura tradizionale (vedi *infra*). Ma metodologicamente il discorso può svilupparsi nelle due direzioni: individuale e sociale. Nella prima, che come già detto non costituisce l'oggetto primario di questo lavoro, è interessante comunque ricordare la problematica «legata ai limiti intrinseci di una

comunicazione che costringerebbe a verbalizzare per essere percepiti come visibili. Al di là del ricorso alle *emoticons* o ad altri artifici ortografici, quale può essere l'apporto di accrescimento cognitivo derivante dalla verbalizzazione delle emozioni?» (Cardinali 2008: 53). In realtà, «[t]he intelligentsia's ceaseless mourning of the decline of printed text should not conceal the fact that in the new media one has to read more and more and that the verbal modes continue to gain importance» (van Dijk 2006: 214). Al di là però della declinazione fortemente radicata nelle dinamiche proprie della mente *individuale*, che le critiche menzionate da van Dijk spesso hanno, a nostro avviso ci sono *equilibri* assai delicati nella pratica concreta dell'interpretazione delle informazioni (tanto per quelle ottenute *online* quanto per quelle *offline*) che – perlomeno – non possono subire trasformazioni troppo rapide e impetuose. Il principio intuitivo su cui ci basiamo è che esistono sicuramente troppe variabili per poter arrivare a disporre di uno schema di analisi esaustivo, per cui (con ragionamento analogo a quello che porta Popper a parlare di *piecemeal approach* all'ingegneria sociale) è sull'esperienza che ricaviamo *step by step* (individualmente e collettivamente) che dobbiamo far leva.

Nella direzione dell'analisi più propriamente sociologica, in letteratura è particolarmente significativa la tematizzazione di un "terzo livello" del *digital divide*, dove il primo livello è quello che distingue tra "haves" e "haves-not" nell'accesso materiale a Internet, il secondo distingue tra chi ha maggiori o minori competenze tecniche nel suo impiego, mentre il terzo riguarda i benefici che gli utenti riescono ad ottenere attraverso di essa oppure no (Lin 2001, specie pp. 210 ss.; Katz, Rice 2002; McEwen, Wellman 2013; Ragnedda 2017; Ragnedda, Ruiu 2017; van Deursen, Helsper 2015; van Dijk 2004; Hargittai 2002; DiMaggio *et al.* 2001; Boase *et al.* 2006). Nella prospettiva delle nostre riflessioni, è da segnalare la particolare

difficoltà che – anche e verosimilmente *soprattutto* su di un piano strettamente metodologico – si incontra nel cercare di collocare entro un quadro abbastanza generale e unitario tutta questa tematica. È importante però, di fronte ad un'opinione pubblica che legittimamente si chiede se un ricorso più pervasivo alle tecnologie della comunicazione digitale nell'attività scolastica sia da vedersi come una intrusione indebita oppure no, poter disporre di una visione di insieme che tenga conto in modo intuitivo delle diverse obiezioni. Le osservazioni che qui suggeriamo vorrebbero indicare almeno alcune possibilità teoriche che si profilano in questa direzione.

2. Modelli tradizionali di comunicazione e mobile learning

Possiamo a questo punto tornare sul tema da cui siamo partiti: le possibilità e i limiti della didattica a distanza. Il modello teorico che proponiamo si muove da una parte entro la cornice del costruttivismo (Jean Piaget, George Kelly), dall'altro entro un modello che riconosce il primato della conoscenza personale (Paul Ricœur, epistemologie e filosofie della mente cosiddette «in prima persona», come si trovano discusse per esempio in Thomas Nagel o David Chalmers). Nella nostra prospettiva (tenendo conto del ruolo dell'azione in Ricœur, per esempio nel concetto di «uomo capace», e delle teorie della *embodied mind*, che molto sono in debito verso Piaget) sono le azioni eseguite dalle persone e l'esperienza direttamente raccolta nel corso dell'esistenza che definiscono il senso della conoscenza che esse possono costruire.

In merito al punto più specifico – ed estremamente delicato – del carattere “empatico” che deve avere la comunicazione, ci sembra inoltre di particolare interesse l'approccio di Bernard Rimé (2008) oltre che il contributo di Karsten Stueber (2010).

Da Rimé prendiamo l'idea (peraltro molto diffusa, con una varietà di declinazioni, in letteratura) che le emozioni abbiano una

forte connotazione cognitiva, che serve a renderle più adatte al contesto specifico entro cui si manifestano, e che i *patterns* di questa vita delle emozioni siano fortemente condizionati socialmente. Da Stueber prendiamo l'idea – abbastanza conseguente – che (per esempio in risposta a Turkle 2016 o Crepet 2016) l'insistenza sul valore dell'empatia, codificato come tale e, per così dire, con una sorta di pretesa ad una sua priorità irriducibile, debba essere messa in discussione, nella misura in cui la modulazione delle emozioni segue comunemente una logica che è di tipo contestuale e che può quindi favorire chi proviene da contesti che hanno maggiore capacità di penetrazione, visibilità ed egemonia, penalizzando fortemente tutti gli altri. Gli effetti di questo meccanismo sono verosimilmente molto più vistosi in periodi di rapida trasformazione sociale, dato che l'attrito che si produce nelle relazioni a causa di una percepita mancanza di empatia è amplificato appunto dal continuo sfaldarsi dei perimetri psicologicamente assegnati ai diversi contesti di senso.

A monte, possiamo porre il contributo teorico fondamentale di Gregory Bateson (1989), che descrive le emozioni come governate da "algoritmi": il corpo degli esseri viventi organizza e definisce momento per momento il proprio assetto preciso per tener conto delle esigenze dell'azione e dell'adattamento, ma in questo modo – indirettamente – di fatto invia segnali all'osservatore esterno che permettono di ricostruire per inferenza il suo vero stato. Se dico di essere calmo, ma faccio fatica in realtà a tener dietro agli stimoli che sto ricevendo in un dato momento, l'ansia nella voce o il rossore nel volto possono esprimere la mia vera condizione, sulla base di meccanismi legati alla sequenza di eventi che servono abitualmente alla regolare esecuzione degli atti che devono compiersi. I *patterns* di risposta emotiva quindi non dovrebbero essere ipostatizzati e divisi tra "corretti" e "non corretti", in base all'ispezione delle loro sole caratteristiche morfologiche, ma piuttosto si dovrebbe considerare se

l'algoritmo soggiacente al funzionamento di un certo *pattern* non comporti che la reazione più legittima, sotto le determinate condizioni che descrivono una certa singola situazione di interazione, non sia proprio quella che solo apparentemente è deviante rispetto alle uniformità comportamentali più diffuse entro la popolazione in cui quel soggetto vive. Le incognite della nostra equazione sono (almeno) due: si deve ricostruire (i) lo stato interno dell'individuo, ma anche (ii) quale contesto e quali delle sue regolarità siano quelle che possono permettere di stabilire quale sarebbe la risposta "legittima" da parte di quel soggetto. Ne segue immediatamente che le difficoltà ermeneutiche sono del tutto particolari. Possiamo supporre che in genere i gruppi sociali risolvano la questione semplicemente appellandosi a dei modelli normativi più o meno stabili e condivisi, che rinunciano in sostanza a fare riferimento a variabili che sono causalmente rilevanti ma sono destinate a rimanere invisibili, e si limitano a ricondurre il comportamento osservato entro il *range* dei casi giudicati empiricamente e normativamente ammissibili. In questo, molte ricerche psicologiche riproducono un atteggiamento del tutto simile: il comportamento "corretto" è riconoscibile in base alle sue caratteristiche morfologiche. Le deviazioni da quelle che sono la media e la moda (in senso statistico) sono ammesse per un generale principio di ragionevolezza e di tolleranza, ma non *valorizzate* come momenti di appropriazione – da parte dell'individuo – delle valenze che la sua situazione specifica possedeva. La ragione è psicologicamente comprensibile, anche se epistemologicamente molto problematica: una "scienza" del caso *singolo* è per definizione perlomeno difficile da concepirsi (secondo un percorso logico che va almeno da Platone a Hegel e Stirner, e torna con gran peso nell'esistenzialismo, nell'ermeneutica e nel personalismo). La difficoltà che noi vorremmo sottolineare è però che in fasi di rapidissime trasformazioni sociali, i *patterns* stabiliti come validi (nelle forme del

sapere del senso comune oppure della psicologia "scientifica", che ugualmente mira a rispettare il requisito della condivisione intersoggettiva) proprio per la loro staticità possono essere disfunzionali sotto una pluralità di profili. Gli "algoritmi" delle emozioni continuano ad operare – anche se invisibili – sotto forma di sequenze *reali* di stati di cose tra loro interconnessi (e *non* come modelli fissati socialmente in modo più o meno arbitrario), che rischiano però di essere interpretati sempre di più in modi che ne *falsano* il vero significato. Per esempio, un adolescente che avverte in sé la pressione dei sentimenti di socialità – secondo un'esigenza del tutto naturale negli esseri umani e certamente presente anche nella generazione precedente, oltre che sicuramente centrale in tutto il retaggio del concetto tradizionale di *humanitas* – può essere portato a canalizzarli attraverso *media* della comunicazione che possono produrre in ciascuna situazione specifica risultati che né lui, né purtroppo gli adulti sono in grado di interpretare secondo la loro giusta valenza, semplicemente perché i contesti entro cui sono prodotti sono profondamente nuovi. Il problema che dobbiamo porci è come fare in modo che le persone – giovani e adulti – possano munirsi di strumenti interpretativi che aderiscano sufficientemente alle situazioni entro cui si opera.

Nei termini di Bateson, bisogna tutelare le esigenze di una «ecologia della mente», il cui funzionamento presuppone zone di *latenza* perché tutti i nostri schemi di comportamento prevedono abitualmente che molte informazioni *non* siano disponibili. Un intervento tecnicamente mirato a ridefinire le modalità della relazione comunicativa si basa per sua natura sul sapere acquisito e trasmissibile appunto come "sapere" (quindi "esplicito") tra gli specialisti e, per esempio, nella scuola, tra gli insegnanti. Ma gli equilibri su cui si basa una corretta ecologia della mente sono per loro natura olistici e fanno appello continuamente a dimensioni che un tipo

di conoscenza che sia presentabile per principio come esplicitabile, ha difficoltà essenziali a prendere in considerazione. Questo non significa poi – naturalmente – che il rispetto delle zone di latenza debba comportare la paralisi dell'azione e delle possibilità di cambiamento – perché ogni stimolo che riceviamo e insieme il processo con cui ad esso reagiamo sono una parte imprescindibile dell'ecologia del sistema entro cui siamo immersi.

In relazione alle valenze della formazione scolastica e ai rapporti tra scuola e società globale, possiamo sostenere la plausibilità di una serie di punti di vista.

Il contesto sociale si modifica oggi senza posa nella sua struttura, e non solo in specifici elementi o nell'assetto di situazioni particolari, in special modo nella dimensione dei processi comunicativi. La difficoltà più grande probabilmente è che un educatore può accompagnare gli adolescenti e i bambini nella maturazione della loro sensibilità e competenza relazionale e comunicativa, solo e necessariamente basandosi sulle sue proprie esperienze di vita. Una componente intellettuale, che nasce per esempio dal confronto con studiosi di psicologia o con il sapere della filosofia, è senza dubbio importante, ma nessuno potrebbe ritenerla la componente più essenziale. Le conoscenze di carattere più *personale* è però possibile che siano *calibrate* con una certa finezza di fatto su di un momento passato dell'evoluzione sociale che è stato superato nel frattempo, in particolare se riferite alla fase dell'adolescenza o dell'infanzia, che negli anni trascorsi da quando l'adulto le stava attraversando, sono diventate di fatto estremamente *diverse*.

Nell'educazione, non bastano le formule di carattere generico. Si può essere credibili e portatori di una informazione utile, se nelle situazioni concrete e specifiche si danno risposte credibili (dal punto di vista del giovane) e utili (dal punto di vista di una dinamica reale

dei fatti, che è però sempre più difficile afferrare, e sulla quale le convinzioni del giovane possono purtroppo non avere una particolare forza orientativa), oltre che con una *finezza* (nelle modalità di espressione e nella scelta del contenuto e dell'idea da sostenere) che le renda risposte non banali (in particolare sul piano di quella che Bateson chiama comunicazione *analogica*). Su tutti questi aspetti, le trasformazioni avvenute tra una generazione e l'altra sono più che sufficienti per giustificare la prudenza degli educatori e in genere degli adulti che si trovano a dover esprimere una valutazione.

È particolarmente grave la questione per cui l'utilizzo delle nuove tecnologie per la comunicazione non deve essere incentivato semplicemente per avvicinarsi a quelle che sembrano essere ormai abitudini diffuse nelle generazioni più giovani, dato che è proprio la misura dell'utilità dei modelli di comportamento in uso che è ciò che è in discussione, e il fatto in sé che i più giovani possono tendere a preferire certe modalità di presentazione dei contenuti invece che altre non è da solo un motivo per considerare quella modalità di presentazione come superiore a quelle alternative. Rimane però il fatto che le forme di socializzazione vanno concepite – a nostro avviso – come strutturate in *patterns* che devono potere *aderire* a esigenze che cambiano nel tempo e nelle situazioni.

Da questo punto di vista, senza minimizzare le giuste preoccupazioni per fenomeni come il *cyberbullismo*, la pedofilia in rete o le esigenze della *privacy* (tutte cose che però concettualmente rappresentano solo la *punta* di un *iceberg*), si dovrebbe riconoscere che il problema ha caratteristiche che lo rendono molto più sottile e profondo. L'utilizzo sempre più massivo, per esempio, di *smartphones* per la comunicazione mobile può modificare i comportamenti inerenti la pratica del rapporto sociale nelle persone che sono più in esso coinvolte, ma è più in generale la *struttura* della rete dei rapporti sociali che viene ad essere modificata, e con essa tutta la logica di

fondo di ciò che sia *saggio* fare e credere nel corso delle proprie interazioni sociali. Su un piano più strettamente empirico, è stato riscontrato un indebolimento delle inibizioni nella comunicazione online (McLaughlin *et al.* 1995; Joinson 1998; Suler 2004), oltre che la possibilità di una "iper-personalizzazione" delle relazioni (Walther 1996), ma non è a questo livello che, a nostro avviso, dovrebbe condursi la parte più rilevante dell'analisi. Il punto è che persone che coltivano abitualmente le proprie reti sociali attraverso la comunicazione mobile, vengono per questo ad avere possibilità e vincoli che sono diversi da quelli del passato anche recente. Se, per esempio, attraverso le chiamate di gruppo o le videochiamate è relativamente più facile oggi coltivare i rapporti con una rete di amici, si può immaginare che una risorsa come questa possa essere impiegata per rendere più facile lo spostamento dei diplomati o dei laureati da una città all'altra – per esigenze di lavoro o formazione – senza subire in modo più penoso le perdite dovute all'allontanamento fisico dai propri affetti? Il caso non segue forse una logica che può essere generalizzata a tutte quelle situazioni in cui la flessibilità della comunicazione e dei rapporti potrebbe tradursi in una maggiore *forza* della personalità (Antoci *et al.* 2010; Katz, Rice 2002; specialmente pp. 163–170, Boase *et al.* 2006; ma anche Berg 2012)? Non servirebbero però modelli di relazione capaci di cogliere e sfruttare queste possibilità?

L'esperienza dei più anziani, in casi come questi, rischia di subire quello che sarebbe un sovraccarico funzionale assai pesante, se fosse chiamata a rispondere a richieste come questa. Su di un fronte opposto, reti sociali tipicamente fluide e mobili, per non dire volatili (Han 2014, 2015), sono presumibilmente meno in grado di garantire un sostegno nei momenti di difficoltà, a meno di non riporre speranze che rischiano facilmente di diventare eccessive, nella supposta «forza dei legami deboli» (Granovetter 1973). Anche in questo caso, modelli

di relazione adeguati dovrebbero essere sviluppati – senza che ad oggi possa ancora dirsi da parte di chi.

La fiducia e la sfiducia nei rapporti tra le persone sono variabili fondamentali per intendere le dinamiche del mondo sociale (come in genere tutta la tradizione del funzionalismo in sociologia afferma). È chiaro che i più giovani – pur avendo spesso una straordinaria dimestichezza con l'uso “tecnico” dei *devices* – partono però di fatto da zero se messi di fronte al compito di modulare le espressioni della socialità tenendo conto delle esigenze che a questo riguardo sono imposte dalle reti sociali entro cui si muovono. Fidarsi di chi non lo merita, significa esporsi nella propria vita a rischi – perlomeno – affettivamente molto seri. Non fidarsi di chi potrebbe meritarglielo, può significare perdere occasioni che potrebbero arricchire la propria esistenza e rinforzare il proprio capitale sociale. Né può ridursi la questione a quella del dover “insegnare” la fiducia, dato che un insegnamento come questo dovrebbe essere tarato in modo da potere essere in sintonia con le caratteristiche della rete sociale entro cui si agisce – insegnando cioè una fiducia né eccessiva né troppo ridotta, e soprattutto insegnando a riconoscere i momenti opportuni per mettere in atto i relativi comportamenti. Ma l'esperienza accumulata dagli adulti *non* li mette in una posizione di particolare favore in merito.

Si consideri – con un rapidissimo cenno – il delicato equilibrio tra il desiderio di ogni persona di essere *accolta*, nella sua unicità, con la conseguente forte tendenza a valutare l'attendibilità e il valore di un rapporto come possibilità di poter continuare a contare sulla persona insieme alla quale esso si costruisce, da un lato, e l'esigenza complementare – ma spesso in conflitto – di lasciare, dall'altro lato, che anche le persone di cui abbiamo più bisogno siano libere di muoversi in uno spazio come quello disegnato con grande penetrazione da Simmel. Di fronte al dilatarsi delle possibilità di

scelta che le nuove forme di comunicazione e relazione consentono, è tutta la logica che presiede a questi processi che deve rinnovarsi – probabilmente in direzione di un'apertura a narrative di se stessi più articolate e meno soggette al postulato della *velocità* dei processi di espressione, e conservando invece il primato della dignità della *persona* in quanto tale, in quanto centro e argomento delle narrative da esporsi, a dispetto dei vincoli che le strutture dei flussi di comunicazione possono tendere ad imporre. È da considerarsi anche che tutte queste diverse esigenze potrebbero essere contemperate disponendo di modelli di azione che permettano alle persone di intendersi, ma anche di *giudicarsi*: un'eventuale sanzione sociale per chi sia venuto meno a dei vincoli di lealtà, presuppone modelli di valutazione condivisi. In mancanza di essi, l'io sarà verosimilmente portato a forme di ripiegamento (si ricordi come il concetto di "agire comunicativo" nell'opera di Jürgen Habermas sia da vicino collegato a questa tematica).

3. Strutture della comunicazione ed ermeneutica delle intenzioni individuali

In generale, più che parlare di forme di "demenza" indotte dal digitale, si dovrebbe forse parlare di fenomeni di regressione nell'articolazione del significato, che dipendono da caratteristiche strutturali dell'universo del discorso, così come questo tende a prodursi a seconda del *medium* di riferimento e sotto diverse altre condizioni di contorno che sarebbero da specificare.

Il punto può essere difeso con un'argomentazione di carattere strettamente concettuale. Il tipo di ragionamento è simile per certi aspetti a quello con cui Claude Lévi-Strauss (2004) ha sostenuto che il "pensiero selvaggio", basandosi su rapporti puramente strutturali inerenti gli elementi presenti nell'universo del discorso dell'umanità nella preistoria, ha potuto comunque produrre circa 10.000 anni

prima di Cristo la stupefacente fioritura di scoperte e invenzioni nota come "rivoluzione del Neolitico", *in primis* l'agricoltura. L'idea è che le caratteristiche strutturali dell'universo del discorso possano produrre o facilitare – in quanto tali, prescindendo analiticamente per così dire dalla libertà e creatività del parlante – certi esiti invece che altri.

Nei processi di comunicazione, si deve ammettere che i parlanti utilizzano linguaggi in cui le parti componenti possono essere ricombinate in modo da comporre messaggi nuovi, secondo quella che Chomsky chiama *creatività* del linguaggio. Ne deriva che in un dato contesto, la cornice dei riferimenti già comuni ai parlanti fa da filtro: posso dire qualcosa se quella cosa è ottenibile operando sugli elementi che sono disponibili in partenza. Se si considerano i vincoli imposti dalla pragmatica della comunicazione (per esempio i limiti imposti alla lunghezza del messaggio) ne segue che i contenuti suscettibili di comunicazione possono venire anche molto seriamente circoscritti, con una conseguente perdita della ricchezza espressiva della comunicazione. Le analisi di Bauman sulla modernità "liquida" bastano a spiegare perché gli universi del discorso concretamente disponibili alle persone siano oggi tendenzialmente assai ristretti: un universo di riferimenti comuni agli interlocutori dovrebbe essere ogni volta ricercato e ricostruito, con costi per l'attenzione che semplicemente non possono essere sostenuti. Per questo, l'estetica dominante viene ad essere incentrata su una capacità di esprimersi – a volte in effetti con una ricchezza nel risultato che è stupefacente – pur con una povertà estrema di elementi di partenza. Dato che l'individuo in condizioni normali continua ad avere una certa percezione della complessità delle situazioni, è facile però che abbia al tempo stesso anche la percezione di un certo *istupidimento* nella valutazione della qualità media dei messaggi, che sarebbe dovuto in realtà non ad una effettiva "stupidità" dei parlanti, quanto ai vincoli imposti al processo di comunicazione. In base al nostro

ragionamento, anche in mancanza di una grande diffusione dei *media* digitali, basterebbero le proprietà del rapporto sociale *offline*, così come descritte da Bauman, a spiegare la caduta del livello di razionalità, di rispetto per le persone e di intelligenza che a volte si riscontra e che molti osservatori lamentano. Ma pure è proprio l'argomentazione di Bauman che obbliga a considerare l'altra faccia della medaglia: la libertà delle persone di scegliere.

Nei termini di Elena Pistolesi, attraverso una "prospettiva centrata sulle comunità online" si può "porre al centro della ricerca la storia della comunità, gli strumenti di autorappresentazione, il grado di coesione del gruppo, il prestigio dei singoli ottenuto attraverso la partecipazione e la contaminazione degli usi" (Pistolesi 2018: 30; cfr. Herring 2004; Rheingold 1993, oltre che Rheingold 2012). A noi sembra che sia proprio nella logica di questo approccio: 1) poter ridurre l'eterogeneità tra logiche degli ambienti *online* e vita reale, 2) spiegare *sia* le grandi possibilità *sia* i rischi prodotti dalla comunicazione *online*.

Rimane poi il fatto che, per dar conto di osservazioni come quelle di Spitzer o Carr, essendo in genere il linguaggio (intendiamo qui il linguaggio parlato con altri: non quello del discorso interiore) una guida decisiva nell'orientamento che avrà il pensiero, vincoli disfunzionali imposti al discorso intersoggettivo possono certamente produrre patologie nella capacità di pensiero individuale.

Rispetto alle formulazioni impiegate da Massimo Cacciari, si può osservare che i modelli di socializzazione seguono logiche che dipendono dal contesto per produrre certi effetti invece che altri. Posto che la società "intorno" alla scuola si modifichi sempre più radicalmente, modelli educativi che si basano sulla riproposizione di ideali nobili, ma comunque radicati entro contesti diversi, finiscono *ipso facto* per acquisire valenze diverse e potenzialmente in contraddizione con quelle volute – per il diverso impatto sulle vite

delle persone coinvolte e per il diverso grado nella capacità di produrre esiti positivi nella vita della collettività.

Questo però non vuol dire che non vi siano gravi pericoli nell'impatto che può avere sulla società la diffusione della comunicazione condotta tramite i *media* digitali. In particolare, sembra che si debba pensare che oggi avvengano trasformazioni generali e impetuose, senza che si vi sia una forma di controllo che i modelli culturalmente accettati possano esercitare su ciò che accade. Se in parte nei processi di evoluzione storica e sociale, una certa misura di anarchia è del tutto fisiologica, d'altra parte i tempi molto rapidi di queste trasformazioni possono far temere che non vi siano più sufficienti margini per trovare – procedendo con la saggezza dell'esperienza che solo gradualmente può acquisirsi – equilibri soddisfacenti.

Possiamo osservare però che proprio in ciò può rivenirsi il significato di una complementarità tra nuovi e vecchi *media* nei processi formativi. Non si tratta affatto – a nostro avviso – di una complementarità da intendersi quasi come semplice alternanza (“fisica”) tra di essi nella pratica educativa, ma semmai di una ridefinizione concettuale dei contenuti e delle epistemologie in funzione della valenza che deve assumere questa complementarità. Da un punto di vista educativo, le difficoltà che abbiamo in mente possono essere spiegate riprendendo alcuni degli esempi precedenti. Un adulto può essere un punto di riferimento se sa interpretare le situazioni entro cui un adolescente in concreto si muove. Se il diritto che può essere riconosciuto ad un compagno a meritare la propria fiducia, deve essere giudicato dall'adolescente tramite strumenti che – in quanto da lui elaborati – sono oggettivamente *improvvisati*, mentre – in quanto ottenuti attraverso la guida di un adulto – sono in pratica tarati su di un altro e diverso contesto, ne consegue che l'adolescente si muove in sostanza *senza* avere una guida. Più nello

specifico, l'orizzonte temporale più ristretto dell'adolescente (se si fa riferimento all'importante categoria del "presentismo", utilizzata per esempio in molte ricerche dell'Istituto IARD) può portarlo a ritenere in molti casi di avere acquisito già abbastanza informazioni per poter esprimere un giudizio ragionevolmente valido, ma è proprio su questo piano che si innesca il problema, dato che dovrebbe essere proprio il confronto con gli adulti a spingere verso l'acquisizione di un orizzonte psicologico man mano più ampio.

La proposta che quindi vorremmo avanzare, è quella di concepire la pratica educativa – in particolare per quanto riguarda i profili della socializzazione – come volta a familiarizzare con un repertorio di possibilità e di temi trasmissibili attraverso la scuola e non strutturati in maniera rigida e unitaria, ma da intendersi come insieme di termini utilizzabili – con gradi diversi di libertà – da parte di ciascuna persona per poter organizzare autonomamente un proprio discorso. Gli spazi che si creano per l'azione del singolo non possono essere giudicati secondo istruzioni prefissate. Tanto più l'ambiente sociale diventa dinamico, tanto più l'esigenza di flessibilità deve far sentire il proprio peso. Al tempo stesso, i processi da soli della fluidificazione dei rapporti sociali non sono affatto intrinsecamente armonici e adattivi e sarebbe un grave errore lasciare che si sviluppino secondo le sole proprie logiche. L'esperienza degli adulti e l'insieme dei modelli teorici costruiti dalla psicologia e dalla filosofia possono confluire nella costruzione di un modello educativo, che deve prima di tutto mirare a *sensibilizzare* verso le esigenze di cui più urgentemente si deve tener conto (per esempio, quella prima ricordata del dover poter avere *fiducia*, anche se questa è da assegnarsi con criteri che la singola persona deve scoprire/adattare al contesto specifico delle sue azioni). In linea di principio, dovrebbero essere le valutazioni fatte dal singolo – all'interno di uno specifico contesto – ad orientarlo nei suoi giudizi. È però essenziale riconoscere che un orizzonte psicologico più ampio

presuppone la possibilità di stabilire contatti psicologicamente significativi con situazioni che sono *distanti*. Questo presuppone la disponibilità di un linguaggio condiviso (anche nelle sue assunzioni di pragmatica della comunicazione) con tutti quelli che dispongono in modo più diretto delle informazioni attinenti a quelle situazioni. Una grande difficoltà è costituita dal fatto che il "piccolo" gruppo che si crea di volta in volta nei reticoli della modernità liquida tende o verso la chiusura di fronte all'esterno (che permette in effetti – all'interno – la composizione di messaggi sentiti soggettivamente come più ricchi e più densi, perché attingono ad un patrimonio di riferimenti comuni solo locale, sì, ma più ricco di quello che si avrebbe ammettendo con più leggerezza interlocutori "estranei") o verso l'impoverimento semantico, perché è questo – viceversa – l'unico modo per essere "capiti" e apprezzati entro una cerchia di "estranei". Per controbilanciare questi meccanismi, è proprio la formazione scolastica che deve essere chiamata in causa: una "cultura" comune è la condizione per trasmettere informazioni sentite come significative da un punto ad un altro – anche se molto distante – dello spazio sociale. La complementarità tra strumenti della scuola tradizionale e nuove tecnologie non dovrebbe essere ridotta a semplice compresenza *fisica* degli uni con le altre. È ciò che concettualmente il modello di sapere difeso dalla scuola tradizionale può dare (nella sua struttura, non solo nei suoi contenuti), che deve essere integrato con ciò che le nuove tecnologie offrono – e viceversa.

4. Conclusioni

Nelle conclusioni di questo lavoro, possiamo spiegare meglio il riferimento fatto nel titolo alla necessità di una "ermeneutica" della distanza. Il dibattito odierno sulla diffusione dei *media* digitali si concentra molto su una condizione di distanza tra le persone che, in vari modi, questi *media* favorirebbero. La nostra ipotesi è che

un'effettiva distanza (molte volte assai pericolosa) tra le persone sia creata da fattori che agiscono nella società nel suo complesso. Modelli di comunicazione più flessibili possono semmai controbilanciare – se usati correttamente – la tendenza oggi imperante verso un sempre maggiore atomismo sociale. È necessario però affrontare i nodi che si creano sul piano pratico e teorico, senza schematismi e radicalizzazioni eccessive. La cultura tradizionale deve fornire strumenti concettuali che sono indispensabili per coltivare una giusta misura di organicità e razionalità del pensiero. Infatti, accettare e valorizzare la presenza delle comunicazioni digitali non implica affatto che lo stile della comunicazione (educativa e non) debba omologarsi a quello estremamente frammentario che questi *media* tendono in effetti a favorire quando sono impiegati in modo inconsapevole e irriflessivo.

La “distanza” tra le persone che i *media* digitali creano e insieme permettono in parte di controllare, è una componente dello scenario sociale complessivo nel quale agiamo. I rischi che essa crea non possono essere sottovalutati, ma il solo rifiuto delle comunicazioni *online* non neutralizza per nulla i fattori che agiscono alla base e in profondità.

Gli strumenti teorici da noi utilizzati hanno attinto con larghezza al concetto di “struttura”. Con un andamento del discorso che in parte è simile a quello di Barthes (1981), questo indirizzo di pensiero – per sua logica interna – è destinato a subire una torsione, dato che la conclusione più coerente delle nostre riflessioni è quella di una sorta di epistemologia e semiotica del *caso singolo*. Nel solco dell'ermeneutica e del personalismo, è proprio verso il riconoscimento della necessità di coltivare questo tipo di attenzione che vorremmo spingere con le riflessioni qui presentate. Nella filosofia di Paul Ricœur troviamo affermata con la giusta insistenza l'importanza del significato della persona e dell'esperienza che la persona fa

fenomenologicamente di se stessa. Il riferimento che qui facciamo alle strutture (*Il pensiero selvaggio* è proprio una delle opere criticate da Ricœur) serve in realtà proprio a segnalare la *resistenza* che l'individualità ad esse oppone (avendo qui in mente soprattutto le strutture della comunicazione). Il sentimento della dignità dell'esperienza individuale è qualcosa che deve senza dubbio accompagnare il divenire della nostra società. Modelli ermeneutici corretti devono servire ad impedire che la libertà e l'autonomia degli uni si trasformino in disagio e confusione per altri.

Bibliografia

- Antoci, A., Sabatini, F., Sodini, M. (2010). See you on Facebook: The Effect of Social Networking on Human Interaction, MPRA paper no. 27661, 26 December 2010. [Online] Available: <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/27661> (May 30, 2020).
- Bach, J.F., Houdé, O., Léna, P., Tisseron, S. (2013). *L'enfant et les écrans. Un Avis de l'Académie des sciences*. Paris: Le Pommier.
- Barthes, R. (1981). *Lezione*. Trad. it. di R. Guidieri. Torino: Einaudi.
- Bateson, G. (1989). *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. di G. Longo. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Trad. it. di S. Minucci. Roma: Laterza.
- Berg, M. (2012). Checking in at the Urban Playground: Digital Geographies and Electronic Flâneurs. In Comunello, F. (ed.), *Networked Sociability and Individualism: Technology for Personal and Professional Relationships*. Hershey, PA: Information Science Reference, 171–196.
- Boudon, R. (1981), *Effetti "perversi" dell'azione sociale*. Trad. it. di A. Chiesi. Milano: Feltrinelli.
- boyd, d. (2014). *It's Complicated. The Social Lives of Networked*

Teens. New Haven: Yale University Press.

Boase, J., Horrigan, J., Wellman, B., Rainie, L. (2006). *The Strength of Internet Ties*. Washington, DC: PEW Internet & American Life Project.

Cacciari, M. (2020). La scuola è socialità. Non si rimpiazza con monitor e tablet. *La Stampa*, 18-05-2020: 8.

Cardinali, C. (2008). *L'altro senza volto. Lo schermo degli affetti in Internet*. Roma: Edizioni Kappa.

Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi?* Trad. it. di S. Garassini. Milano: Carrocci.

Crepet, P. (2016). *Baciami senza rete. Buone ragioni per sottrarsi alla seduzione digitale*. Milano: Mondadori.

DiMaggio, P., Hargittai, E., Russell Neuman W., Robinson, J. P. (2001). Social Implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, 27(1): 307–336.

Gui, M. (2012). Uso di internet e livelli di apprendimento. Una riflessione sui sorprendenti dati dell'indagine PISA 2009. *Media Education*, 3(1): 29–42.

Hargittai, E. (2002). Second Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4).

Ferris, J. (2013). The Reading Brain in the Digital Age: Why Paper Still Beats Screens. *Scientific American*, 309(5): 48–53.

Granovetter, M. (1973). The Strength of the Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6): 1360–1380.

Greenfield, S. (2014). *Mind Changes: How Digital Technologies Are Leaving Their Marks On Our Brains*. London: Ebury.

Han, B.-C. (2014). *Razionalità digitale. La fine dell'agire comunicativo*. Firenze: GoWare.

Han, B.-C. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Roma: Nottetempo.

Johnson, S. (2006). *Tutto quello che fa male ti fa bene: perché la*

televisione, i videogiochi e il cinema ci rendono più intelligenti. Trad. it. di F. B. Ardizzola e F. Ioele. Milano: Mondadori.

Joinson, A. (1998). Causes and Implications of Disinhibited Behavior on the Internet. In Gackenbach, J. (ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal and Transpersonal Implications*. San Diego, CA: Academic Press, 43–60.

Katz, J. E. Rice, R. (2002). *Social consequences of Internet Use: Access, Involvement, and Interaction*. Cambridge MA: Mit Press.

Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva: per un'antropologia del cyberspazio*. Trad. it. di D. Feroldi e M. Colò. Milano: Feltrinelli.

Lévi-Strauss, C. (2004). *Il pensiero selvaggio*. Trad. it. di P. Caruso. Milano, Saggiatore.

McEwen, R., Wellman, B. (2013). Relationships, Community, and Networked Individuals. In R. Teigland, Power, D. (eds), *The Immersive Internet*, Palgrave Macmillan, 168–179.

McLaughlin, M., Osborne, K., Smith, C. (1995). Standards of Conduct on Usenet. In Jones, S. (ed), *Cybersociety: Computer-mediated Communication and Community*. Thousand Oaks, CA: Sage, 90–111.

Lin N. (2001). *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge U. P.

Muschert, G., Gunderson, R. (2017). The Sociology of Simmel and Digital Divides. In Ragnedda, M., Muschert, G. (eds.). *Theorizing Digital Divides*. London: Routledge, 11–20.

OECD (2012). *Connected Minds: Technologies and Today's Learners*. Paris: OECD.

Pistoiesi, E. (2018). Storia, lingua e varietà della Comunicazione Mediata dal Computer. In Patota, G., Rossi, F. (eds), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*. Firenze: GoWare, 16–34.

Herring, S. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis. An Approach to Researching Online Behavior, in Barab, S. A., Kling, R., Gray, J. H. (eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of*

- Learning. Cambridge, MA: Cambridge U. P., 338–376.
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3): art. 1.
- Ragnedda, M. (2017). *The Third Digital Divide. A Weberian Approach to Digital Inequalities*. London: Routledge.
- Ragnedda, M., Ruiu M.-L. (2017). Social Capital and Three Levels of Digital Divide. In Ragnedda, M., Muschert, G. (eds.), *Theorizing Digital Divides*. London: Routledge, 21–34.
- Ranieri, M., Pieri, M. (2014). *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*. Milano: Unicopli.
- Reale, G. (2013). *Salvare la scuola nell'era digitale*. Brescia: La Scuola.
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community*. Reading (Massachusetts): Addison-Wesley.
- Rheingold, H. (2012). *Netsmart. How to Thrive Online*. Cambridge, MA: MIT press.
- Rimé, B. (2008). *La dimensione sociale delle emozioni*. Trad. it. di R. Ferrara. Bologna: Mulino.
- Riva, G. (2014). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Mulino.
- Simmel, G. (1984). *Filosofia del denaro*. Trad. it. di A. Cavalli, R. Liebhart e L. Perucchi. Torino: UTET.
- Spitzer, M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Trad. it. di A. Petrelli. Milano: Corbaccio.
- Stueber, K. (2010). *L'empatia*. Trad. it. di N. Fazioni. Bologna: Mulino.
- Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7: 321–326.
- Tubella, I. (2005). Television and Internet in the Construction of Identity. In Castells, M., Cardoso, G. (eds.), *The Network Society. From Knowledge to Policy*. Washington, DC: John Hopkins Center for

Transatlantic Relations, 257–268.

Turkle, S. (2016). *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*. Trad. it. di L. Giacone. Torino: Einaudi.

Turkle, S. (2019). *Insieme ma soli*. Trad. it. di L. Lilli, S. Bourlot. Torino: Einaudi.

van Deursen, A., Helsper, E. (2015). The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most From Being Online? *Communication and Information Technologies*, 10: 29–53.

van Dijk J. (2004). Divides in Succession: Possession, Skills, and Use of New Media for Societal Participation. In Bucy, E., Newhagen, J. (eds.), *Media Access. Social and Psychological Dimensions of New Technology Use*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 233–254.

van Dijk, J. (2006). *The Network Society*. London: Sage.

Walther, J. B. (1996). Computer-Mediated Communication: Impersonal, Interpersonal, and Hyperpersonal Communication. *Communication Research*, 23(1): 3–43.

Zickmund, S. (1997). Approaching the Radical Other: The Discursive Culture of Cyberhate. In Jones, S. (ed.), *Virtual Culture: Identity and Communication in Cybersociety*. London: Sage, 185–205.

