

Corpi digitalmente modificati. Law and Humanities per adolescenti nell'epoca della trasformazione digitale

Digitally Altered Bodies: Law and Humanities for Adolescents in the Age of Digital Transformation

M. PAOLA MITTICA¹

La capacità è un modo di stare al mondo, il cui valore di senso si attiva o si disattiva a seconda di come ci se ne impossessa e di come ci si confronta con essa.

(Dufourmantelle 2025, p. 47)

Sommario

L'acronimo ADM – *Adolescenti Digitalmente Modificati* – è stato coniato nell'ambito della psicologia psicosomatica per descrivere i cambiamenti profondi che la digitalizzazione sta producendo nei nativi digitali. Il concetto individua una trasformazione psicosociale e neurologica indotta dall'ambiente digitale, che coinvolge i processi affettivi, cognitivi, linguistici, emotivi, relazionali e corporei.

Il rischio per i nuovi adolescenti è di non riuscire a maturare la necessaria competenza somatica per affrontare un rapporto pieno con l'Altro, da cui procede lo sviluppo della soggettività e la capacità di essere presenti a se stessi e agli altri nella relazione.

Nella prospettiva di contribuire all'integrazione delle componenti della sensibilità, nella fase delicata dello sviluppo adolescenziale, si inserisce la proposta educativa di Law and Humanities, osservando il diritto come linguaggio dell'alterità e spazio in cui si negoziano misura, responsabilità e rispetto.

Parole chiave: adolescenti; digitalizzazione; competenza somatica; law and humanities

Abstract

The acronym ADM – *Adolescenti Digitalmente Modificati* [*Digitally Modified Adolescents*] – was coined within the field of Italian psychosomatic psychol-

¹ Dipartimento di Giurisprudenza, Università degli Studi di Urbino. maria.mittica@uniurb.it

ogy to describe the profound changes that digitalisation is producing in digital natives. The concept identifies a psychosocial and neurological transformation induced by the digital environment, which involves affective, cognitive, linguistic, emotional, relational, and bodily processes.

For today's adolescents, the risk is failing to develop the somatic competence to engage in a fulfilling relationship with the Other, necessary to develop subjectivity and capacity to be present to oneself and the Other.

Aiming to contribute to the integration of the components of sensibility during the delicate phase of adolescent development, the paper proposes an educational approach to Law and Humanities, framing law as the language of otherness and as a space where measure, responsibility, and respect are negotiated.

Keywords: Adolescents; Digitalisation; Somatic Competence; Law and Humanities

1. Metamorfosi

ADM è uno dei molti acronimi che definiscono i nativi digitali². Sta per “adolescenti digitalmente modificati” (Scognamiglio, Russo 2018), un'espressione retorica che forse non ha ancora guadagnato il rango di vera e propria categoria nelle discipline psicologiche, ma efficace nel rappresentare la mutazione psicosociale e neurale, indotta dalla trasformazione digitale, che sta interessando nello specifico le generazioni Zeta e Alpha, vale a dire i nati rispettivamente dopo il 1997 e il 2010.

A differenza dei Millenials – la generazione precedente che, pur avendo abbracciato largamente le dimensioni esperienziali offerte da internet, conserva ancora la memoria dell'analogico e dell'*offline* – i giovanissimi Zeta e Alpha non hanno quasi più alcuno scarto rispetto al mondo digitalizzato, costantemente connesso e progressivamente dominato dall'intelligenza artificiale (Sgorlon 2024). Per loro, il digitale non è una tecnologia, ma un ecosistema naturale in cui esistono e si muovono con estrema facilità³.

L'immersione in questo ambiente sta plasmando il loro modo di pensare, comunicare e interagire con ciò che li circonda, provocando una vera e propria metamorfosi della loro mente-corpo.

Essendo un organo plastico e sociale (Lingiardi 2024, p. 223), il cervello si configura, infatti, a seconda del contesto e delle relazioni, producendo

2 Sia chiaro sin da queste prime battute che per definire le adolescenti e gli adolescenti, e le varie espressioni a loro collegate (come in questo caso “nativi digitali”), l'impiego del genere maschile è soltanto formale e finalizzato a non rendere il testo ridondante.

3 Per la descrizione e l'analisi critica di questo ecosistema si rinvia al saggio introduttivo in questo dossier di Maestri e Manfré.

processi mentali che variamente stimolano o impediscono possibili attività, qualità e competenze al livello del soggetto e della sua capacità di individuarsi. “Siamo corpo-cervello-mente in relazione” sintetizzano efficacemente Gallese e Morelli (2024, p. 17).

Il problema, nel caso degli adolescenti I-Gen, come li definisce Twenge (2018), è che crescere in un contesto che è anche infosfera influenza lo sviluppo della mente-corpo, rafforzando, come vedremo, una serie di abilità utili all’interazione con il medium macchinico, a scapito di qualità fondamentali per “centrarsi” nella propria soggettività e accedere a una dimensione relazionale in modo rispettoso e fecondo. Un quadro, questo, reso ancora più problematico dalla frattura simbolica dovuta alla grande velocità con cui evolve la tecnologia, che in questa fase storica accresce un divario tra adulti e adolescenti particolarmente “traumatico” (Manfré 2018), di cui, peraltro, non si ha ancora piena consapevolezza (Kidron, Rudkin 2023).

Prima di tutto, dunque, è necessario comprendere. Linguaggi, aspettative, abitudini, attitudini. Tutto è segnato da una radicale separazione di senso tra referenti adulti e giovani – tra genitori e figli, insegnanti e alunni, legislatori e “minori” – che ostacola la possibilità di far convergere due universi che sembrano non potersi più comprendere, con la conseguenza di non riuscire a trovare le risposte che il mondo adulto *deve* a queste persone e al futuro.

Su questi temi, nei vari campi che coinvolgono il lavoro sugli e con gli adolescenti, le proposte sia in ambito formativo che educativo sono numerose. Limitatamente alle letture condotte, la sensazione che ne abbiamo tratto è che la preoccupazione e a tratti un malcelato pregiudizio prevalgano sulla fiducia nelle capacità reali degli ADM, svalutando e forse inibendo ulteriori potenzialità della trasformazione che è già in atto, soltanto perché ancora non riusciamo a immaginare dove possa condurre. Il rischio è di non offrire loro un sostegno concreto e più che mai necessario in questo processo di crescita dai risvolti inediti, ostacolando per di più la costruzione di un ponte intergenerazionale, indispensabile per traghettarci nel futuro in una prospettiva di condivisione (Benasayag, Cohen 2024)⁴.

Nell’economia del presente contributo, ragioneremo di corpi e di competenza somatica come vie di accesso all’esperienza relazionale dell’adolescente e al legame sociale. L’idea è di elaborare possibili strategie di intervento in ambito formativo impiegando il diritto attraverso le nozioni protogiuridiche del pudore e della giustizia, per fare emergere come la sensibilità giuridica possa offrire un’apertura importante, e Law and Humanities una meto-

4 La scarsa attenzione a un ascolto effettivo del punto di vista degli adolescenti e della loro partecipazione in prima persona alle politiche che li riguardano è più volte sottolineato da Favretto, Ferrara e Colangelo in questo dossier (cui si rinvia), con specifico riguardo ai fenomeni del bullismo e del cyberbullismo, e in parte anche da Martoni nel contributo dedicato – sempre in questo dossier – al CRIA (*Child Rights Impact Assessment*).

dologia utile per incidere sugli adolescenti, scartando da scientismi sterili o da visioni improvvise di certa parte della didattica.

2. A partire dal corpo

Cosa accade al corpo di un adolescente esposto sin dalla nascita al digitale e alla connessione online?

Gli psicologi in linea con le neuroscienze affettive ci dicono che la digitalizzazione intacca e precarizza i processi primari – attaccamento affettivo, funzionamento cognitivo, rapporto con il linguaggio, gestione delle emozioni e delle relazioni, competenza somatica – limitando lo sviluppo della soggettività. Ciò a fronte di una reattività corporea che, con l'esposizione continua al codice digitale, si fa sempre più ingombrante, poiché altera le capacità e le azioni degli adolescenti, influenzando la loro esperienza di crescita, fino a provocare anche gravi forme di disagio (Scognamiglio, Russo 2018).

Già McLuhan (2008) scriveva che gli effetti della tecnologia non si verificano soltanto al livello delle opinioni o dei concetti, ma alterano costantemente e senza incontrare resistenza le reazioni sensoriali e le forme di percezione. Oggi, a fronte della consapevolezza che la mente-corpo è “una” (Damasio 2022), sappiamo che è il corpo a segnare la continuità spaziale e temporale tra soggettività e ambiente. L'esperienza che nasce dall'interazione con l'ambiente (fisico e sociale) sollecita la mente-corpo avviando il processo di costruzione del dialogo tra i due emisferi del cervello: quello destro più intuitivo, emotivo, visivo, tattile; e quello sinistro, più linguistico e analitico. Ed è proprio in questo continuo dialogo implicito, mediato dall'emisfero destro, la matrice originaria preverbale da cui prende vita il nucleo del nostro sé. Nelle prime fasi della crescita, l'esperienza è sensoriale; poi, quando cominciamo a parlare e a capire il mondo intorno a noi, si attiva l'emisfero sinistro. Una volta adulti, i due emisferi lavorano insieme per creare un'esperienza unitaria e fluida (Lingiardi 2024, pp. 16-18).

Il punto è che nel corso della crescita, sotto l'influsso di stimoli esterni, il cervello si modifica tanto da irrobustire le capacità mentali a servizio delle attività che si fissano in routine, mentre quelle non impiegate vengono di molto indebolite, se non del tutto sopite (Scognamiglio, Russo 2018, p. 63). Più nello specifico, il cervello dell'adolescente è caratterizzato dal *pruning*, un processo di “soltimento sinaptico”, “una specie di potatura” per cui alcune aree cerebrali si rinforzano e altre meno utilizzate vengono eliminate o ridimensionate, incidendo direttamente sulla struttura definitiva del cervello adulto (Lingiardi 2024, p. 226). Si comprende bene, dunque, quanto possa diventare problematico l'impatto della digitalizzazione su un'architettura

tura cerebrale così in movimento, anche in vista delle future capacità degli adolescenti una volta divenuti adulti.

2.1 *Surplus corporeo*

Quando nell'adolescente, per effetto di un'eccessiva reattività del corpo, prende il sopravvento la dimensione somatica, si parla di "surplus corporeo".

Diversamente da quello delle generazioni passate, "governato" da una soggettività che si sviluppava, nel bene e nel male, sotto la guida di robuste agenzie di socializzazione, il corpo del nuovo adolescente non risulta sufficientemente organizzato da una funzione regolativa interna. Si tratta di una condizione di vuoto simbolico che con il passaggio dall'analogico al digitale va sempre più aggravandosi, esponendo un adolescente senza sufficienti difese⁵ al rischio di disperdere la propria soggettività tra modelli di comportamento stereotipati, cristallizzati nella logica computazionale (Han 2015), e macchinici, funzionali all'efficienza della macchina (Benasayag, Cany 2022).

È una corporeità "anarchica" che può modificare l'organizzazione della mente. In balia di un corpo che non governa dall'interno, l'adolescente inconsapevolmente "agito", sviluppa la reattività, l'immediatezza e la velocità richieste dalla macchina, esponendosi a un progressivo indebolimento di altre risorse.

Esemplifica questa dinamica l'uso di videogiochi. Nell'interazione con i videogame, la comunicazione con la macchina, che attinge direttamente al sistema sensoriale, può prevaricare gli altri processi di natura cognitiva e relazionale. Si tratta di un condizionamento che dipende tanto dall'arricchimento dell'esperienza sensoriale degli utenti (si pensi al frequente ricorso alla realtà aumentata), quanto dalla capacità di risposta del giocatore, sfidato a confrontarsi con immagini in sequenza rapidissima e in modo sempre più performativo.

D'altronde, la competizione avviene con l'applicazione stessa. Non c'è un vero e proprio antagonista: è la macchina che allena il giocatore al gioco, e ciò condiziona la configurazione della mente, inibendo il pensiero. "Il coinvolgimento cresce con l'apprendimento ripetitivo di automatismi di risposta che producono un'iperattivazione corporea a scapito della stimolazione co-

5 Il riferimento è alle competenze digitali, che, in particolare, per gli adolescenti italiani, rappresentano un fattore di preoccupazione. Nella mappa europea sulle competenze digitali dei 16-19enni, infatti, l'Italia si posiziona quart'ultima: quasi il 42% degli intervistati ha competenze scarse o nessuna competenza, contro una media europea del 31% (Save the Children 2023). Su ciò che deve intendersi per "competenze digitali" si rinvia all'articolata definizione che ne dà Pascuzzi in questo dossier.

gnitiva e metacognitiva. Non si può pensare, o meglio, non si deve pensare, in quanto il pensiero rallenta l'azione" (Scognamiglio, Russo 2018, p. 50)⁶.

Un ulteriore esempio può essere colto nel modo di leggere di molti adolescenti. La massiccia esposizione ai testi digitali e alle infinite informazioni che sono abituati a scorrere rapidamente rende i loro movimenti oculari velocissimi. Mentre il testo viene "scrollato" da dita altrettanto abili, gli occhi dei nativi digitali fotografano e catturano i dati che li interessano in modo rapido e intuitivo. Di conseguenza l'attività della lettura si riduce al reperimento di informazioni, e, poiché a prevalere è l'impiego di quelli digitali, gli ADM si abituano ad approcciare nello stesso modo anche i testi su supporto cartaceo. Così disposta, questa funzionalità stimola lo sviluppo dell'area del cervello deputata al *problem solving*, ma non sollecita anche altre zone, in genere attivate dalla lettura analogica, preposte alla memoria, all'elaborazione degli stimoli visivi, nonché al linguaggio e alle sue qualità sensoriali e metaforiche, facendo venire meno la capacità di mantenere la concentrazione, creare connessioni e inferenze, di immaginare.

Stesso discorso vale per il *multitasking*, una nuova abilità in capo ai nativi digitali che, pur presentando indubbi aspetti positivi, andrebbe valutata tenendo conto che gli stati di iperattivazione corporea, che rendono possibile lo svolgimento di più attività in contemporanea, indeboliscono anche la verticalizzazione del pensiero.

Si tratta giusto di pochi esempi. L'importante qui è osservare che, a fronte delle numerose e diverse prestazioni pretese dai loro corpi, gli adolescenti si ritrovano a rispondere agli stimoli del codice digitale in modo sempre più efficiente, riducendo lo sviluppo delle capacità cognitive necessarie per penetrare dimensioni complesse.

D'altronde, le abilità allenate dalla macchina sono di tipo "riflesso", ma non "riflessivo". La velocissima acquisizione delle informazioni è senza attenzione, né concentrazione: superficiale e frammentata, priva dell'elaborazione dei contenuti, per cui la densità del pensiero non può che uscirne ridotta, e con essa la comprensione anche del proprio sentire.

Detto in sintesi, sopraffatto dal proprio corpo, l'ADM rischia di non ragionare e di non sentire, o meglio *di non riconoscere ciò che sente*. E i sintomi ci sono tutti: fatica nella gestione delle emozioni e nell'elaborazione di narrazioni, poca autobiografia, impiego modesto di memoria, di fantasia.

6 Certamente, quanto più si fa massivo l'uso dei videogame, tanto più l'adolescente si espone al rischio di contrarre il disturbo del comportamento noto come *Internet Gaming Disorder*, ovvero una forma di dipendenza dovuta alla gratificazione fornita dal gioco, cui spesso si accompagna il ritiro sociale. Detto ciò, in nessun modo, l'uso ordinario dei video giochi provoca *addiction*. Né va demonizzato. Tutt'altro. Sono tanti e vari gli aspetti positivi di questa pratica, tanto che in ambito psicologico i videogame si prestano anche all'impiego per fini terapeutici (Lancini 2019).

2.2 Competenza somatica

L'imporsi di un corpo reso avido di codice rende bulimici: “È come mangiare da una scodella sempre piena: non si smetterebbe mai!” (Bormetti 2019, pp. 80-81).

Eppure, paradossalmente, è proprio questo stesso corpo esposto al digitale a erigersi a maggiore ostacolo di fronte alla realizzazione dell'uomo macchina. È “nella corporeità che resiste”, insegna Baudrillard (2015, p. 129), che il soggetto può trovare il proprio centro rimettendo sulla scena la soggettività estromessa dalla digitalizzazione “esattamente in ciò che del corpo le sfugge”.

La lezione del sociologo francese è preziosa. L'incorporeità, che Twenge (2018) adduce come caratteristica ricorrente nei nativi I-Gen, potrebbe essere dovuta a una sorta di “incompetenza somatica”. Più l'adolescente si sposta verso il codice digitale, più rischia di diventare “macchinico” e incapace di attingere al complesso delle proprie risorse. L'interazione tra cervello-mente-corpo e mondo potrebbe sbilanciarsi e impedire la vicinanza e il confronto con l'Altro da sé, indispensabile, per individuarsi e relazionarsi.

Questa, in estrema sintesi, l'ipotesi da cui vogliamo muovere per riflettere su come contattare e accompagnare questi adolescenti nel recupero della loro corporeità in vista di uno sviluppo equilibrato.

Ci avventuriamo, pertanto, e non senza timidezza, nel vasto campo di ricerca interdisciplinare noto come *Embodied Cognitive Science*, che coinvolge quanti si interessano di “cognizione incarnata”, in generale psicologi, neuroscienziati, studiosi delle scienze umane.

La tesi di fondo che accomuna questi ricercatori è che il nostro modo di pensare, comprendere e interagire con il mondo è strettamente legato all'esperienza corporea: il cervello non opera in modo isolato, ma in completa integrazione con il corpo e l'ambiente esterno; per ciò stesso l'esperienza corporea è in uno con il processo cognitivo.

Si tratta, peraltro, di un orientamento, che integra e rafforza un indirizzo che vanta illustri antecedenti nella storia del pensiero, accreditatosi in questi ultimi anni come “filosofia del corpo” (Marzano 2010, Galimberti 2013), in aperta critica del paradigma razionalistico che ancora informa la cultura occidentale (Benasayag, Schmit 2013). Su questa linea teorica, senso, sentire e sentimento non possono essere scissi. Il pensiero va osservato come forma del sentire, che guida la ricerca di un senso anch'esso sensibile (Mittica 2022). *Non abbiamo un corpo, ma siamo corpo: “il senso del corpo”* afferma Nancy (2004).

La nozione di “competenza somatica”, che a pieno titolo si colloca in questo quadro, si sviluppa nel campo della psicosomatica, dove, su base teorica e sperimentale, si sta mettendo a punto il modello terapeutico della *Somatic*

Competence. L'obiettivo è trattare le varie forme di deficit che affliggono i nuovi adolescenti esposti alla digitalizzazione, definiti appunto ADM.

Sebbene il tipo di approccio desti ancora resistenza tra gli addetti ai lavori, il modello sta ricevendo numerosi riscontri positivi nell'esperienza. È quanto dimostrano Scognamiglio e Russo (2018, p. 206), esponendo i vari casi affrontati nella pratica.

Per questi due psicologi, punto di partenza ineludibile perché una relazione di cura sia efficace è che il *caregiver* abbia competenza somatica e sappia trovare con l'adolescente un contatto "sensibile" ancor prima che dialogico. La competenza somatica dell'ADM deve essere sollecitata da chi è in grado di mettere in gioco la propria. Vale a dire che il *caregiver* deve lasciare che siano le sensazioni e le emozioni a trovare una strada verso l'adolescente, mettendolo nella condizione di poter contattare innanzi tutto la sua di corporeità, sconosciuta a lui stesso. Per questi studiosi, quindi, è fondamentale disporsi verso un'interazione primaria, dove non sono le parole, ma i sensi, gli sguardi, il respiro, i movimenti del corpo a costituire i feedback relazionali. L'attenzione deve rivolgersi all'ambito preverbale. Bisogna cercare di comprendere come sta l'altro attraverso l'uso del corpo, senza tradurre subito lo scambio in convinzioni razionali. Per aprirsi all'ascolto e muoversi verso l'adolescente che non sa di sé, il *caregiver* deve partire, in definitiva, dall'identificazione delle proprie emozioni e sensazioni. Si entra in relazione quando si avvia un ascolto *reciproco e di se stessi*, in un processo continuo di andata e ritorno dall'uno all'altro, in cui i "come ti senti" e poi i "come mi sento", sono i feedback che permettono all'interazione di non astrarsi dai vissuti corporei. Perché il dialogo diventi esperienza, insistono Scognamiglio e Russo (2018), è necessario mantenere la "focalizzazione somatica". Soltanto su questa base si può procedere con ulteriori pratiche di approssimazione per riuscire a far emergere le emozioni, le sensazioni e i sentimenti che conducono alle cause profonde del disagio.

Dal nostro punto di vista, sebbene sia evidentemente rivolta al trattamento di patologie, la *Somatic Competence* suggerisce una metodologia e strumenti di intervento potenzialmente utili anche al di là del contesto di cura riservato a psicologi e psicoterapeuti. D'altra parte, non sembra affatto un azzardo, soprattutto in considerazione dello spettro teorico in cui la stessa si iscrive, e del focus sull'evoluzione dei nativi digitali⁷.

7 A questo proposito è di grande interesse una recente ricerca dell'Istituto Superiore di Sanità volta a individuare i fattori di rischio relativi alle dipendenze comportamentali degli adolescenti esposti alla digitalizzazione. L'analisi dei dati si basa sul confronto tra gruppi "a rischio" e "non a rischio". E quindi, insieme ai dati che rilevano e misurano l'effettiva esposizione al rischio di *addiction* di una parte degli intervistati, la ricerca misura anche le condizioni di coloro che non rischiano forme di dipendenza, e che risultano essere la maggioranza, dimostrando, sebbene limitatamente agli elementi considerati, che anche gli adolescenti non esposti al rischio di patologie, maturano comunque forme di malessere (Mortali et al. 2023).

In tal senso, impiegheremo la nozione di competenza somatica in modo più esteso: da una parte, osservando la mutazione delle generazioni Zeta e Alpha come un fatto che incide in varia misura sulla configurazione delle loro competenze, anche quando non sfocia in forme di disagio grave; dall'altra parte, riconoscendo al “pensare” radici profonde nella corporeità, osservandolo, con Han (2025, p. 68), come *innervato da sensazioni, emozioni, affetti*, ed esito di processi mentali in cui si integrano tutte le risorse cognitive dell'essere umano.

3. Senza l'Altro

Così rielaborata, la nozione di competenza somatica ci consente di considerare anche la scarsa familiarità degli ADM con il dolore.

Il dolore è un sentimento cruciale, esistenziale, qualunque sia la forma o l'intensità con cui si manifesta. È indispensabile per accedere all'esperienza e al conoscere, afferma Natoli (2008). L'adolescente che non riesce a riconoscerlo – in se stesso come negli altri esseri viventi – rischia di non sviluppare profondità di pensiero.

Si può provare dolore soltanto se si ha la capacità di emozionarsi. Ogni e-mozione comporta uno spostamento dalla propria *comfort zone*. Qualunque sia la natura dell'emozione o la modalità dello “stare al riparo”, l'e-mozione sorge dal farsi avanti di un Altro che espone a qualcosa di sconosciuto, scomodo, teso verso un altrove. È una sorpresa dolorosa perché rende tangibile il limite che l'Altro rimanda: l'enigma che non si scioglie, il mistero destinato a non svelarsi. La prima manifestazione dell'Altro non è nel “Tu” o nel “mondo”, ma nel dolore che l'esporsi in questa apertura ha provocato. Se non si giungesse a questa soglia, il pensare e la conoscenza resterebbero preclusi. La *comprensione* non può prescindere da una forma di *pathos* (Masullo 2003), non può esistere “senza un *esser smossi*” (Han 2025, p. 68).

Ma c'è di più. Quando l'Altro è un altro essere umano, contattare il dolore è ciò che consente di disporsi alla *compassione* (Prete 2013), dove il *cum* del *com*-patire rivela come la *com*-prensione emerga dall'intima connessione tra la corporeità del *pathos* e il *noi* del legame tra “altri”.

Nella società “palliativa” che occulta il dolore (Han 2021), assuefatti dalla cultura della felicità fittizia, gli adolescenti che *non sanno di soffrire*, rischiano di non sviluppare la capacità di comprendere e di *legarsi nel profondo*. Il dolore li abita, li agita, ma non riconoscendolo, né sapendolo attraversare, lo subiscono scambiandolo con altro. Piuttosto che farne una risorsa, tentano

Sulla crescita del disagio tra gli adolescenti al livello internazionale vedi anche i rapporti dei Centers for Disease Control and Prevention (2024) e del WHO Regional Office for Europe (2025).

di restarne indifferenti, lasciandosi stregare da maghi e fattucchiere del mercato (per lo più digitale) dell'evasione, mentre maturano frustrazioni che possono condurli anche a comportamenti violenti o autolesivi.

L'incompetenza somatica dell'ADM coincide, in altre parole, con la deprivazione del sentimento doloroso dell'Altro.

Senza l'Altro l'esposizione al mondo non può concretizzarsi in un processo esperienziale. Se l'adolescente non incontra l'Altro da sé, non può individuarsi nella propria soggettività, né attivare il confronto che gli consente di osservare il limite suo e dell'Altro, coglierne la misura, sperimentare una relazione.

Immerso nell'infosfera, da "persona", "nodo di legami", parte viva di un essere in comune, l'ADM si avvia a diventare "profilo": destinazione finale del processo di frammentazione e svuotamento del soggetto, dispiegato dal mondo delle tecnologie digitali. Un processo, i cui meccanismi di dominio e deregolamentazione mirano a dislocare ciò che rimane delle forme di alterità, distruggendo la persona dal suo interno (Benasayag, Cany 2022, p. 15 ss.).

Come abbiamo visto, l'espulsione dell'Altro (Han 2017) è un rischio tangibile a fronte dei comportamenti adattivi dell'adolescente sollecitati dall'interazione digitale. Preso dal consumo massivo di "non cose" (Han 2022), l'ADM non si accorge che, nel filtrare ogni suo accesso all'esperienza, il medium digitale diviene inavvertitamente il suo unico interlocutore. Non riuscendo a portare lo sguardo al di là della realtà confezionata per lui, rischia di non potersi rapportare ad alcunché o ad alcuno, nemmeno a se stesso. L'intimità potrebbe andare perduta e la connessione costante con "gli altri" fornita della rete risultare un tranrello, inducendolo a un progressivo ritiro dal mondo e dalla propria persona.

3.1 ON-OFF

Se limitata alla mediazione digitalizzata, la relazionalità degli ADM si sviluppa con un'intensità ridotta (Lancini 2019)⁸.

Nonostante ne moltiplichi le occasioni, il medium digitale consente di "stare in contatto" ma non il *con-tatto*. A differenza del *toccare* e del *sentirsi toccati* da qualcosa o qualcuno (Lingiardi 2024, pp. 54 ss., 249), non crea alcuna *vicinanza* (Han 2025, p. 19). Le conversazioni tra adolescenti canalizzate da chat o social network sono asincrone, mediate da emoji e messaggi; non richiedono la messa in campo di sensibilità che interverrebbero

8 È importante precisare che attualmente, e per fortuna, per quanto concerne gli adolescenti italiani, quello mediato digitalmente investe ancora soltanto una parte dei tanti modi di relazionarsi. Si rinvia per un'analisi accurata ai rapporti ISTAT 2025 e Gruppo HBSC-Italia 2023.

necessariamente nella conversazione *face to face*, anzi ne osteggiano anche lo sviluppo, favorendo il ritirarsi dal coinvolgimento con l'Altro.

In questi casi, la relazione sembra rispondere, più che al desiderio di interagire con i propri pari, al bisogno di riempire il vuoto, il silenzio: di rimediare alla noia che l'adolescente, abituato alla reattività macchinica, mal tollera. Nel continuo scambio di messaggi, spesso non viene detto nulla che abbia un senso preciso o un inizio e una fine. È un (non)comunicare del tutto contingente finalizzato essenzialmente a un "esserci olografico": uno spazio in cui l'interazione è del tutto appiattita sui bisogni di un Io inconsapevole e incurante dell'Altro.

Più in generale, la compromissione della relazionalità comporta numerose conseguenze. Ne consideriamo soltanto alcune.

La prima è l'oggettivazione del proprio sé e dell'Altro. Non riuscendo a cogliere, insieme alla propria, l'alterità dell'Altro, l'ADM non elabora la propria soggettività e produce identità per così dire "di risulta", dettate da contenuti variamente veicolati. Si pensi a come gli adolescenti costruiscono il proprio *brand* combinando qualità, nella rappresentazione di sé e degli altri, in base alle quantità di *like* ricevuti o di *follower* (Sgorlon 2024). Le identità di questi giovanissimi si avviano a essere l'esito di metriche, oggetti da esporre, scambiare. Soltanto merci confezionate in pacchetti predefiniti e consacrate alla *cultura dell'Uguale* (Han 2017).

Una seconda conseguenza è l'aumento del disimpegno nel coinvolgimento. La pratica del *ghosting* è sempre più diffusa (Bormetti 2019, pp. 68-69). Una chat si può chiudere senza doversi anche confrontare, basta un click. La stessa quantità di sforzo è sufficiente per bloccare l'interlocutore non gradito. Se qualcosa "non piace" mentre si sta giocando a un videogame (forse si sta rischiando di perdere e non è sopportabile), basta "tiltare", cioè mandare in tilt il gioco, provocando la fine della partita (Lancini, Zanella 2019, p. 27). Ma attenzione. Il disimpegno non è che l'effetto dell'assenza del coinvolgimento. L'interazione digitale non è necessariamente preludio di una relazione, soprattutto se l'incontro è destinato a restare all'interno del circuito cibernetico.

Nell'esposizione massiva al digitale, le risorse affettive degli ADM si riducono, lasciando spazio a un'interazione che è più vicino a un meccanismo di risposta ON-OFF, funzionale/disfunzionale, tipico del linguaggio macchina, che non a un rapporto sentimentale.

Incapaci di gestire emozioni e sensazioni, gli ADM svicolano. Inconsapevolmente assecondano la paura di non risultare adeguati. Temono l'esposizione di un sé che non controllano, di cui *non sanno bene*. L'espressione gergale *catching feeling* rivela quanto siano trattenuti verso i sentimenti: *prendersi un sentimento* suona come *prendersi un raffreddore*, una iattura.

Il rischio è di affidarsi alle scorciatoie digitali che consentono loro di evitare lo sguardo dei pari. Uno sguardo che il più delle volte è il proprio, poiché nel suo interlocutore l'adolescente impersona la proiezione ideale del suo sé. Il narcisismo è, del resto, una delle conseguenze più evidenti del rapporto Io-Tu istaurato dalla macchina. Il digitale offre una proiezione di possibilità all'infinito, ma tutte a servizio del rispecchiamento di se stessi. L'Altro, come mondo fuori, diventa sempre più evanescente. Il rapporto con l'altro essere umano si accende e si spegne, senza particolari implicazioni.

Quello che si offre in queste dinamiche, come dicevamo, è uello che un tipo di legame sospeso su un vuoto simbolico. Non è sostenuto da valori o regole. Non si iscrive in un contesto di senso. E in nessun caso è autonomia. Gli attori dell'interazione digitale *agiscono per funzionare* (Benasayag 2019). La dimensione della responsabilità del proprio agire non ha alcuna incidenza in riferimento all'Altro (che sia l'essere umano o il vivente in generale), semplicemente perché dell'Altro non si ha percezione né cognizione. L'adolescente potrebbe finire con l'interpretare la responsabilità soltanto come "dovere di assecondare la propria volontà". La libertà e la giustizia potrebbero annullarsi nell'autoreferenzialità, nell'imperativo "ho il diritto di".

4. il posto del diritto

In estrema sintesi, l'espulsione dell'Altro dall'infosfera impedisce all'adolescente impreparato di cogliere l'esistenza del limite: un limite che si incarna nell'altro essere umano, nel mondo fisico che lo circonda, e di riflesso inevitabilmente nel suo stesso corpo.

Nella prospettiva di contribuire all'integrazione delle componenti della sensibilità nella fase delicata dello sviluppo adolescenziale, introdurre al diritto, nei suoi contenuti più originari, potrebbe intervenire su questa lacuna, portando all'attenzione di questi giovani in crescita l'esperienza del limite nella relazione con l'Altro, e l'ineludibile e incessante ricerca della sua misura, in cui consistono il rispetto e la responsabilità.

Soffermandoci su questa idea, non ragioneremo del diritto e della sua giustizia sul profilo della legislazione o della regolamentazione anche informale circa l'uso del digitale. La proposta è, come anticipato, di far emergere dalla semantica delle nozioni di diritto e giustizia, alcuni concetti in grado di introdurre, per quanto possibile, al rapporto con il vivente e alla relazionalità complessa che sono a fondamento del legame sociale.

In tal senso la scelta è ricaduta sui sentimenti protogiuridici del pudore e della giustizia come cura, entrambi espressione della simbolica dell'alterità e dell'accesso "sensibile" alla ricerca della misura nel rispetto di sé e della "relazione riguardosa", che sia con l'altro essere umano o con il mondo.

4.1 Pudore

Il pudore è per Vico ciò che distingue l'essere umano dalle altre specie animali, rendendolo creatura cosciente, pensante. La particolare coloritura giuridica che lo connota emerge dall'idea che il pudore sia quella qualità che consente all'uomo di scoprire di possedere *la libertà di frenare se stesso* (Capograssi 1959, p. 400). Il pudore si manifesterebbe come *sentimento dei confini*: sentimento portante della relazione giuridica originaria e per questo alla base del legame sociale (Limone 2019; Savona 2005, pp. 47-48).

La giuridicità della nozione di pudore affiora dal ricordo platonico del mito di Prometeo ed Epimeteo, attraverso il termine *aidos* in associazione a *dikē*. Come ha ben ricostruito D'Agostino (1979, p. 36): “*aidos* non solo è un'auto-limitazione dell'io, ma una pretesa che l'altro si limiti nei confronti dell'io”.

Del tutto diverso dalla reazione al giudizio negativo (anche auto-inflitto) che caratterizza la vergogna, il pudore è una forma di riserbo, di ritegno, che si realizza nella resistenza che un essere umano oppone all'altro essere umano tenendolo appunto nella distanza: è la difesa dall'oggettivizzazione che l'altro potrebbe imporre, anche inconsapevolmente (Tagliapietra 2006, p. 150 ss.).

Il pudore è, dunque, una forma di sottrazione nel “rapportarsi a”, affinché un'apertura, la tensione, verso l'altro possa essere mantenuta, senza che ciò comporti la negazione della relazione. Il fatto che implichi il misurarsi e il rispetto reciproco, ne fa una risorsa per il legame sociale e il vivere in comune (Cotta 1978, pp. 125-127; Guardini 1980; Orazi 2020).

Il pudore serve al *riguardo* (Han 2015, p. 11). Si tratta di evitare che la vicinanza diventi invadenza, per consentire anche all'altro di essere per se stesso. La relazione è dunque “riguardosa”, animata dal senso del limite, e per questo giuridica. Ma è anche una dimensione affettiva che attinge il diritto dalla corporeità, e ci consente di dire che *la norma è misura nata dal sentimento*.

Gli adolescenti vivono tendenzialmente di imbarazzi, che spesso, mentre si ritraggono dalle relazioni, scambiano per pudore, confondendolo con la vergogna di sentirsi inadeguati. Ragionare e misurarsi col pudore potrebbe servire loro per accostare la corporeità che non padroneggiano, risvegliare o potenziare le risorse cognitive e affettive inibite, imparare a riconoscere l'intimità del proprio privato per sperimentare l'Altro nella distanza come nella vicinanza. In altre parole, per apprendere la complessità del *noi*, del vivere in comune.

4.2 Giustizia

Vale lo stesso per la giustizia. Nel mito di Prometeo ed Epimeteo, *aidos* è condizione di *dikē*. Come abbiamo appena visto, al sentimento dei confini

Platone associa quello rivolto alla giustizia. La distanza aperta dall'alterità è terzietà: è spazio in cui il sentimento del limite si concretizza nella ricerca della misura. La giustizia accade in questa dimensione terza, quando ognuno si assume l'impegno del limite e il riconoscimento della misura trovata è reciproco.

Prima di essere procedura per dirimere le liti, la giustizia è dunque sentimento di cura del legame sociale: originaria attenzione che si principia come cura dell'Altro e responsabilità per l'Altro, davanti all'Altro.

Nello spazio della convivenza, la giustizia si realizza quando si permette all'altro essere umano, al quale si è legati, il libero sviluppo di se stesso. Ma non è sufficiente il rispetto, il mantenersi nella distanza. Perché ciò accada è necessario prendersi carico dell'esistenza dell'altro, e come esseri umani avere cura, non soltanto reciprocamente l'uno dell'altro, ma di tutto il vivente.

A questa giustizia servono attenzione, compassione. Ma più di ogni cosa serve la dolcezza.

Mentre ci richiama alla nostra responsabilità di esseri umani nei confronti del mondo che ci circonda, degli esseri che lo compongono e persino dei pensieri che vi investiamo, la dolcezza, che ci rende familiari "con l'animale, il minerale, il vegetale, lo stellare", è intelligenza che attraversa il corpo: "occasione di una festa sensibile. Il tatto e il tattile, il toccare, il gusto, i profumi, i suoni ne aprono l'accesso. [...] Se la dolcezza fosse un gesto, sarebbe carezza [...] nel non impadronirsi di niente, nel sollecitare ciò che sfugge continuamente dalla sua forma verso un avvenire, nel sollecitare ciò che si sottrae come se non fosse ancora. Essa cerca, fruga. Non è un'intenzionalità di svelamento, ma di ricerca: cammino nell'invisibile" (Dufourmantelle 2022, pp. 26, 35, 75).

Anche la giustizia si appella, dunque, a risorse di una sensibilità del corpo che l'adolescente non sperimenta, almeno non consapevolmente. Per certo non siamo davanti a persone anaffettive, ma resta il problema, come anche per il pudore, di trovare il modo per attivare in questi giovanissimi anche le potenzialità cognitive della sensibilità.

4.3 Qualità della debolezza

Per stimolare le sensibilità appartate nel corpo dell'ADM, piuttosto che i *talenti che servono per funzionare*, possono risultare più interessanti alcune, per così dire, "disposizioni d'animo" che rendono gli adolescenti di ultima generazione particolarmente esposti e fragili, ma proprio per questo anche più inclini a un'apertura.

Ci riferiamo all'incertezza, al senso di precarietà, agli stati d'ansia e alla ricerca di conforto che accrescono in modo significativo il loro desiderio di comunicare e la capacità di avvicinare gli altri, e di inclusione.

Sono qualità deboli, che si manifestano nella fluidità e nella frammentarietà del contesto in cui gli ADM vanno svolgendo la loro esistenza, ma potrebbero rivelarsi delle vere e proprie risorse. Proprio perché inadatto alla struttura, un pensiero “indebolito” rende gli adolescenti più plastici, aperti, disposti a “ciò che non si sa”. L'incertezza, il senso di precarietà, la tensione affettiva sono qualità che più facilmente lasciano emergere l'Altro e la possibilità del *noi*. Sono forme patiche, legate a filo doppio con la sensibilità. In tal senso, presentano un grande potenziale cognitivo che potrebbe sfociare in modi di pensare e agire importanti per la costruzione di alternative volte al futuro.

La sfida si pone dunque a più livelli. Innanzi tutto, bisogna valorizzare le qualità degli ADM, evitando, per inciso, l'errore ricorrente di molti adulti di confrontarle pregiudizialmente con le proprie alla loro stessa età, non considerando la profonda diversità dei vissuti da cui emergono; secondariamente, è necessario mettersi in ascolto di queste generazioni con rispetto; su questi presupposti, infine, è importante provare a elaborare strategie di intervento, per tentare di restituire ai nativi digitali l'accesso allo sviluppo di tutte le loro risorse, in modo che siano attrezzati al meglio per affrontare il loro difficile compito evolutivo.

5. Lavorare con Law and Humanities

Come anticipato, restando nel perimetro del presente contributo, la nostra proposta è di impiegare la metodologia di Law and Humanities, ritenendo che possa intervenire sulla (in)competenza somatica degli ADM almeno su due profili: consentendo di sperimentare la sensibilità che l'arte suscita in ogni sua forma; e facendo affiorare alla consapevolezza i sentimenti protogiuridici del pudore e della giustizia come cura, per ragionare di legame sociale e vita in comune. Si cercherà pertanto di individuare (ancorché a titolo meramente esemplificativo) alcune pratiche che possano far contattare agli ADM la propria affettività, e attivare e/o integrare una consapevolezza del corpo, colmando, almeno in parte, il “vuoto simbolico” sofferto dagli adolescenti.

Il campo di applicazione che abbiamo individuato è quello della didattica⁹. Ciò di riflesso al fatto che le generazioni Zeta e Alpha incontrano nella scuola una delle agenzie formative più importanti. A questo proposito vale per i docenti quanto detto per gli specialisti che si occupano di disagio.

9 È soltanto uno dei numerosi ambiti di applicazione implicati nello sviluppo e nel benessere digitale degli adolescenti che, come ben argomentano Thomas Casadei e Giovanni Ziccardi in questo dossier, richiede una progettazione che adotti un *approccio complesso e integrato*, in cui far convergere aspetti normativi, tecnologici, educativi e culturali, facendo dialogare competenze diverse e il coinvolgimento dei vari attori istituzionali.

Perché un'interazione volta a valorizzare la competenza somatica abbia successo, è necessario che chi guida il percorso non soltanto sia un "competente somatico", ma si affidi alla sensibilità per arrivare al suo discente, esponendosi al suo proprio coinvolgimento e allo stesso tempo governandolo.

In questo processo di avvicinamento ciò che conta maggiormente è la familiarità. Gli adolescenti devono *potersi trovare*, e questo può avvenire più facilmente se cominciano il proprio percorso su strade che in parte già conoscono. Per questo, come vedremo, anche il ricorso alla tecnologia va contemplato, e non soltanto per le sue enormi potenzialità di intervento su una popolazione che ne fa uso in modo disinvolto. Si tratta di intervenire prendendo in carico il fatto che la vita di queste generazioni si sviluppa in un ambiente che è ibrido, materiale e virtuale allo stesso tempo. Ignorare la necessità dei nativi digitali di fruire dei dispositivi informatici equivarrebbe a negare loro l'accesso al mondo, nella stessa misura in cui ignorandone le difficoltà si nega a un disabile di svolgere la propria esperienza in un universo analogico. Ha ragione Benasayag (2021), per non assecondare la brutale assimilazione alla tecnologia cui andiamo assistendo, non va demonizzato il mutamento antropologico che probabilmente sta interessando la nostra specie, bisogna elaborare piuttosto un modello di vita in cui si integrino la tecnica e il vivente.

5.1 *Incontrare l'opera*

Nell'attraversare le varie forme che si dispiegano nei suoi molti linguaggi, l'arte dispone al senso evocando la sensibilità. La sua *parola* è poetica. Ci *tocca* con immagini, suoni, odori, sapori, colori, emozioni. Ci dispone al pensare sensibile: alla sensibilità che coinvolge l'insieme delle sensazioni e delle emozioni attraverso cui sperimentiamo il mondo. Una storia sarà sempre possibile fin quando questa "parola", in qualunque forma la si vorrà esprimere, continuerà a narrare una vita da condividere tra "altri" (Jedlowski 2000; Han 2025).

Il primo problema da affrontare in questa impresa è "agganciare" l'ADM. Affinché l'adolescente possa attivare una propria elaborazione, serve un coinvolgimento in prima persona. Ma come stimolare l'interesse per un'opera d'arte?

Dimentichiamoci della storia dell'arte, e degli innumerevoli termini tecnici per descrivere un manufatto artistico che popolano i libri di testo delle nostre scuole: l'adolescente va messo in rapporto diretto con l'opera. La chiave è puntare sulla sorpresa.

Conta certamente la scelta dell'opera. Meglio se lontana dalla "cultura per ragazzi" e da contenuti tematici espliciti individuati dagli adulti a fini educativi. L'opera non deve fare la morale, ma avere l'arte. È l'arte che sorprende

e questa può essere colta in un'opera classica, così come in una che incontra il gusto dei più giovani o ne è lontanissima. La sorpresa è tanto più efficace quanto più irrompe nel loro ordinario. Ciò che conta è come l'adolescente vi si accosta. In tal senso, in un contesto come quello della didattica, potrebbe essere sufficiente essere irrituali, uscire dagli schemi e dai programmi preconfezionati, mettendo in campo un contenuto inaspettato con una modalità non prevedibile. Un'azione simile susciterebbe di per sé curiosità.

Ma questo è solo l'espediente per catturare l'interesse. La sorpresa accade quando l'incontro con l'opera provoca uno spostamento e, nel *toccare*, spiazza.

Avremo colto nel segno soprattutto quando l'ADM reagisce con manifestazioni di imbarazzo, reticenza, quando entra in ansia o dissimula il suo disagio con la noia o trincerandosi narcisisticamente su di sé. Significa che l'incontro con l'opera sta già toccando quei sentimenti messi da parte, che l'adolescente non sa o non vuole dire o dirsi, custoditi dalla sua corporeità nella parte che resiste alla tecnologia: il senso di inadeguatezza se non di vergogna; il vuoto; la paura di non essere accettato, della solitudine.

Questo primo contatto dovrebbe avvenire in un contesto rassicurante, anche ludico, nella cornice di un'esperienza condivisa con i docenti e in gruppo con i pari, nella complicità, in modo da ridurre l'esposizione personale davanti agli altri, limitando la preoccupazione, per consentire che le sensazioni provocate dalla sorpresa siano accolte.

È fondamentale, infatti, che la sorpresa provocata dall'esterno si trasformi in stupore per l'inaspettato, che l'opera suggerisce in immagini, emozioni, pensieri: sensazioni che possono aprire uno spiraglio sull'intimità di se stessi e la voglia di starci dentro.

Una volta agganciato, l'ADM va trattenuto.

5.2 Mettersi in-opera

Il suggerimento è che l'adolescente si *soffermi* sull'opera d'arte prestando attenzione a ogni dettaglio, lasciandosi trasportare (muovere) da tutto il portato sensibile che la stessa gli evoca. L'opera l'ha *toccato*. Ora è necessario che l'ADM si metta in-opera (Andreotti 2018, Mittica 2016).

Proviamo a immaginare alcune pratiche esemplificative.

Ascoltare un brano musicale dall'inizio alla fine, possibilmente ad occhi chiusi per agevolare l'individuazione dei dettagli, e meglio se bendati. Se si tratta di una canzone, non dissociare le parole dalla musica. Oltre all'esercizio dell'attenzione in una condizione di intimità, è importante allineare il proprio tempo con quello del pezzo, impedendo alla componente "bulimica" del proprio corpo di prendere il sopravvento, interrompendo l'ascolto, per scrollare una delle tante playlist, e ridurre così l'esperienza.

Osservare un'opera visiva e/o materica predeterminando un limite minimo di tempo e cronometrando. L'esperienza è più proficua se l'opera è astratta. Senza un tema o un soggetto riconoscibile è ineludibile soffermarsi sui colori, le sfumature, le forme, le ombre, le pieghe. Qui l'allenamento è dello sguardo, cui segue contestualmente la scoperta della propria capacità di individuare così tanti contenuti in qualcosa che, senza questo trattenersi, ne sarebbe risultato privo. Pensiamo per esempio a un quadro di Rotzco: a uno sguardo superficiale è poco più di una macchia di colore, ma più lo si guarda, più si accende l'immaginazione e si vede.

Leggere un breve testo poetico ad alta voce, soppesando ogni parola, facendolo risuonare attraverso le proprie corde vocali, la gola, la lingua, i denti. Ricostruendo il loro suono tramite il proprio, l'ADM dà corpo alle parole e si fa lui stesso opera. Come per il brano musicale, il tempo qui è quello del componimento poetico, nella sua estensione e nel suo ritmo. Bisogna suonare anche la poesia, senza spiegarla né parafrasarla. Soltanto così è possibile "sentirsi" e sentire il mistero racchiuso nella parola poetica, fatta di enigmi, metafore, ossimori, che muove ulteriori emozioni.

Comporre un'opera impiegando uno dei linguaggi dell'arte, può essere utile per allenare la creatività, e a farlo nell'unico modo costruttivo possibile, cioè prendendo confidenza con la dimensione del limite. La creatività combatte costantemente con la finitezza, trovando la propria via di uscita in una nuova finitezza che prende corpo nella forma dell'opera: apertura e limite della creatività. Per il contenuto della composizione il suggerimento è di soffermarsi sulle sensazioni e le emozioni vissute che riaffiorano dai ricordi in modo da allenare la memoria e, nel riviverle, imparare a riconoscerle. Completata l'opera, l'ADM potrebbe istruire un chatbox di AI fornendo la descrizione dettagliata del lavoro immaginato e valutare lo scarto tra il prodotto della macchina e ciò che egli ha immaginato.

Sperimentare la *Immersive Art Experience* per rafforzare le capacità sine-stetiche. Nonostante questa forma di ibridazione tra la tecnica e il corpo esponga l'adolescente al rischio di assimilazione e perciò vada impiegata con la più grande cautela, risulta strategica perché implica non soltanto l'esperienza immersiva con un esteso coinvolgimento sensoriale, ma anche l'impiego di dispositivi come estensioni del corpo che sono congeniali all'ADM, nonché la compromissione dell'esperienza ludica che per lui è particolarmente attraente. In altre parole, passare per il gioco, impiegando giocattoli familiari e/o ambiti, è un modo agevole per l'adolescente di andare incontro alla propria sensibilità.

Le pratiche sin qui riportate sono soltanto alcune tra le molte possibili e variamente declinabili, ma servono a mostrare come l'ADM, condotto al suo insondato dallo stupore di ciò che sente, potrebbe cominciare a individuare la propria intimità e ad abitarla. L'adolescente che "ascolta", "osserva", "legge con la voce" ha l'occasione per trattenersi con se stesso, scartando

dall'intra-t-tenimento macchinico. "Sentendosi nel corpo" inizia a individuarsi e a riqualificare il proprio tempo: ad aprire le porte a un pensare più pesante (Nancy 2009), a prendere il timone della sua interazione con il digitale in modo critico, a immaginare.

5.3 *Incontrare l'Altro*

Più l'ADM si riappropria di sé, più l'Altro comincia ad affiorare. Si annuncia con uno straniamento, poi, a mano a mano che l'ADM si individua, prende corpo facendosi limite. L'Altro è il se stesso e il mondo fuori che torna a essere percepito, il Tu con il quale l'adolescente si relaziona.

Questo incontro che può farsi legame è il fondamento della vita associativa e della cura del vivente, ma affinché l'adolescente possa assumerne su di sé il peso è necessario che abbia la sufficiente competenza somatica, vale a dire che abbia imparato a muovere la sua comprensione e le sue azioni da un pensiero anche sensibile.

A tal fine, possiamo immaginare ulteriori pratiche.

Esercitare il tatto. Il tatto è "senso umano e reciproco, squisitamente interazionale" (Zanetti 2019, p. 122). Il con-tatto coinvolge una parte della propria intimità, *quella che tocca e da cui si viene toccati nel corpo attraverso la pelle*. "Involucro e confine, luogo del contatto e della separazione", nonché primo apparato sensoriale a svilupparsi nell'uomo (Lingiardi 2024, p. 14), la pelle riassume sul piano simbolico il senso più pieno dell'alterità come vicinanza nella distanza, o come unione nella separazione. Il tatto è gentilezza, dolcezza, carezza: approssima alla relazione con il Tu.

Un esercizio interessante è stringersi la mano. Nella liturgia cattolica è un segno di pace; nel mondo sociale sugella un patto di fiducia – il gesto che segue alla presentazione di uno sconosciuto del quale *si fa conoscenza*, il saluto dell'ospite che viene accolto e che si congeda in amicizia; in quello giuridico, la stretta di mano conclude un accordo negoziale. Il punto qui è che nel darsi la mano i due ADM si espongono reciprocamente alle tante sensazioni che giungono dal con-tatto dell'altro corpo, anche inattese. L'altra mano è fredda, umida, calda, forte, piccola, sfuggente, avvolgente. La pelle rimanda precise e reciproche informazioni di chi si è, al di là delle rappresentazioni o delle proiezioni che il proprio Io ha dell'altro, determinando, nell'intimità affiorata in ognuno, la possibilità o comunque la qualità e l'intensità della relazione con la persona alla quale si è stretta la mano e dalla quale abbiamo scartato grazie a quel tocco.

Ma è carezzevole anche la brezza del vento in un tiepido pomeriggio marino. Si esercita il tatto pure quando si presta attenzione alla piacevolezza o al fastidio che si prova nel contatto con tutto l'Altro vivente (animale, vegetale, minerale...).

Esercitare l'olfatto. "Il sistema olfattivo è collegato all'ippocampo, la parte del cervello che presiede alla memoria e, con l'amigdala e il sistema limbico, è la regione delle esperienze emotive" (Lingiardi 2024, p. 77). L'olfatto precede ogni interazione con l'Altro e ne condiziona lo sviluppo di un possibile legame. Lo svela sul piano simbolico la semantica custodita nel "fiutare". Come altre specie animali, anche noi umani ci "annusiamo" e ci orientiamo all'Altro a seconda che il suo odore ci piaccia o meno. L'olfatto è il senso che più si impone. In questo caso, l'esercizio è provare a frenare la propria reattività, e tenendo la distanza, avvicinarsi all'Altro anche quando l'odore ci respinge, attendendo il tempo che serve perché l'incontro possa divenire esperienza e pensiero consapevole. Evocando il ricordo, inoltre, l'olfatto interviene anche sulla capacità di osservare il tempo in modo prospettico: allena alla memoria e, grazie a questo accesso al tempo passato, provvede alla tensione verso il futuro.

Vale per l'olfatto quanto appena detto per il tatto quando l'Altro è il vivente. Il profumo dell'acacia può essere avvolgente e avvicinare, quanto l'odore del *surströmming* respingere. L'importante è prestare comunque attenzione.

Fare esperienza del silenzio. Il silenzio ha a che fare con l'intimità e l'ascolto. Non si tratta soltanto di tacere o di mettere a tacere, ma di imparare a fare vuoto dentro di sé: tacitare se stessi per ascoltare l'Altro e ascoltarsi nella propria intimità sollecitata da questo ascolto così radicale. Ma sappiamo bene che non è un compito facile, soprattutto per un adolescente. Un esercizio che si può proporre, anche se parte come provocazione, è l'ascolto di 4'33" di Cage nella trascrizione per orchestra. Indispensabile in questo caso il ricorso al video affinché l'effetto sia il più possibile spiazzante. Dopo la prima manciata di secondi e i vani tentativi di far aumentare il volume del dispositivo, negli ADM si avvia lo sgomento per la costrizione al silenzio cui sono esposti. È probabile che la preoccupazione affolli i loro pensieri. Dopo un minuto, però, nel silenzio di parole e musica, comincia ad affiorare il suono del mondo: i rumori dell'impazienza dei corpi, i colpi di tosse, il turbinio del vento, una porta che sbatte, una penna che cade. Ognuno sta già ascoltando l'Altro, anche se non ne ha la consapevolezza. L'esercizio potrebbe concludersi semplicemente facendo notare quanto si è udito.

Condividere l'esperienza. "Il silenzio è presenza, ma per essere presenza deve essere presenza di qualcosa, perché nella sola presenza di se stesso esso è assente. Per questo è condivisione" (Andreotti 2014, p. 44). La pratica più intensa per l'ADM che si è fatto opera è la condivisione del suo sentire con l'altro essere umano, nella reciprocità. Si tocca anche con lo sguardo, e lo si fa silenziosamente, amplificando l'ascolto dell'altro. Nel 2010, al Moma di New York, Marina Abramović mette in opera *The Artist is Present*, forse la più famosa delle sue performance. Durante tre mesi, davanti alla Abramović si avvicinano quasi 1400 persone, alcune per pochi minuti, altre per un giorno intero. È un'opera basata sulla presenza all'altro. Il pubblico vi pren-

de parte singolarmente come co-creatore, avendo come unica indicazione quella di rimanere in silenzio e di non distogliere lo sguardo. La scena prevede due sedie e un tavolino vuoto. L'artista siede composta, in silenzio, con lo sguardo basso, mentre attende che il visitatore prenda posto davanti a lei dall'altra parte del tavolo. Il tavolo separa e unisce. È l'espressione fisica del limite¹⁰. L'azione prende avvio quando l'altro giunge e si siede davanti a lei. È allora che l'artista alza lo sguardo e mette i suoi occhi negli occhi dell'altro. Ed è a questo punto che l'azione diventa esperienza di presenza condivisa, che consente di addentrarsi in territori sconosciuti di sé e dell'altro, toccando i tanti sentimenti sottochiave, arrivando a volte sino al dolore. Quanto più emerge l'emozione, tanto più la presenza all'altro si fa compassione, dando spazio a un affioramento del *noi* e a una narrazione silente che unisce nella distanza. L'esercizio in questo caso consiste nel riadattare questa esperienza al livello di un gruppo di adolescenti. Nello specifico, creando coppie attraverso un sorteggio, in modo che l'altro che si ha davanti, anche se non sconosciuto, sia comunque eletto dal caso. Ogni ADM dovrebbe almeno cimentarsi, per un tempo minimo, in tre esperienze, e successivamente comparare ciò che di diverso ogni incontro ha suscitato in lui, elaborando questo vissuto in un racconto da condividere.

Queste pratiche di incontro con l'Altro sono a servizio della relazione. L'attenzione si fa più densa, il pensiero patico e riflessivo. La memoria si riattiva, consentendo al tempo di sfuggire all'eterno presente della tecnica. È l'inizio di una condivisione che consente di ragionare di legame sociale e vita in comune.

5.4 *L'ultimo tassello*

L'ultimo tassello è far affiorare alla consapevolezza dei giovanissimi ADM i sentimenti protogiuridici del pudore e della giustizia, per ragionare della sensibilità che cementa il legame con l'altro essere umano. La stessa che muove il senso di responsabilità e di una cura che si estendono anche oltre la relazione, nei confronti di tutto il vivente. La speranza è di colmare almeno in piccola parte il vuoto simbolico che li affligge attraverso un ancoraggio al sentire che faccia da riferimento costante nel tempestoso sviluppo che si trovano ad affrontare.

L'adolescente che avrà integrato le proprie competenze cognitive, sviluppando un pensiero anche sensibile, non avrà difficoltà a ritrovare nel proprio pudore il sentimento dei confini, capendone ora la portata. Saprà che il pudore e la giustizia sono la linfa della relazione, ciò che consente di tenere

¹⁰ Nel corso dei tre mesi l'artista decide di fare a meno del tavolo per dare maggiore spazio all'approssimarsi, mantenendo comunque la distanza dall'altro.

la giusta distanza, di trasformare lo sguardo in riguardo, di approssimarsi all'altro con dolcezza e tatto, di prestare cura anche nel silenzio. Grazie allo spazio terzo aperto dall'alterità, che permette il libero sviluppo di ognuno per chi è, l'ADM saprà individuarsi come "singolarità", senza che il legame venga meno. Potrà essere se stesso con l'Altro, facendosi carico del permanere dell'alterità in un divenire aperto al futuro.

A noi spetta soltanto impedire che venga preclusa loro la possibilità di un libero sviluppo, sostenendoli, affinché possano trovare le parole per raccontare il domani.

Bibliografia

- Andreotti A., (2014), *Il silenzio non è detto*, Milano, Mimesis.
- Andreotti A., (2018), *Il nascosto dell'opera Frammenti sull'eticità dell'arte*, Ancona, Italic.
- Baudrillard J., (2015), *Lo scambio simbolico e la morte*, Milano, Feltrinelli.
- Benasayag M., Schmit G., (2013), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
- Benasayag M., (2019), *Funzionare o esistere?*, Milano, Vita e pensiero.
- Benasayag M., (2021), *La singolarità del vivente*, Milano, Jaca Book.
- Benasayag M., Cany B., (2022), *Corpi viventi. Pensare e agire contro la catastrofe*, Milano, Feltrinelli.
- Benasayag M., Cohen T., (2024), *L'epoca dell'intranquillità. Lettera alle nuove generazioni*, Milano, Vita e pensiero.
- Bormetti, M., (2019), *Egophonia. Gli smartphone fra noi e la vita*, Milano, Hoepli.
- Capograssi G., (1959), L'attualità di Vico (1947), in Id., *Opere*, v. 4, Milano, Giuffrè, pp. 395-410.
- Centers for Disease Control and Prevention, (2024), *Youth Risk Behavior Survey Data Summary & Trends Report: 2013–2023*, U.S., Department of Health and Human Services, Youth Risk Behavior Survey Data Summary & Trends Report: 2013-2023 (ultimo accesso il 27 settembre 2025).
- Cotta S., (1978), *Perché la violenza? Un'interpretazione filosofica*, L'Aquila, Japadre.
- D'Agostino, F., (1979), *Per un'archeologia del diritto. Miti giuridici greci*, Milano, Giuffrè.
- Damasio A., (2022), *Sentire e conoscere*, Milano, Adelphi.
- Dufourmantelle A., (2022), *La potenza della dolcezza*, Milano, Vita e pensiero.
- Dufourmantelle A., (2025), *L'intelligenza del sogno*, Milano, Vita e pensiero.
- Galimberti U., (2013), *Il corpo*, Milano, Feltrinelli.

- Gallese V., Morelli U., (2024), *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*, Milano, Cortina.
- Guardini R., (1980), *Virtù*, Brescia, Morcelliana.
- Han B.-C., (2015), *Nello sciame. Visioni del digitale*, Milano, Nottetempo.
- Han B.-C., (2017), *L'espulsione dell'Altro*, Milano, Nottetempo.
- Han B.-C., (2022), *Le non cose*, Torino, Einaudi.
- Han B.-C., (2021), *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*, Torino, Einaudi.
- Han B.-C., (2025), *Contro la società dell'angoscia*, Torino, Einaudi.
- Gruppo HBSC-Italia, (2023), *La sorveglianza HBSC 2022. Health Behaviour in School-aged Children: principali risultati dello studio italiano tra I ragazzi di 11, 13, 15 e 17 anni*, HBSC - Schede Sintesi.pdf - Google Drive (ultimo accesso il 27 settembre 2025).
- ISTAT, (2025), *Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri - Anno 2023*, Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri – Istat (ultimo accesso il 27 settembre 2025).
- Jedlowski P., (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, BrunoMondadori.
- Kidron B., Rudkin A., (2023), *Digital Childhood. Addressing Childhood Development Milestones in the Digital Environment*, 2nd edition, 5Rights Foundation, Digital-Childhood-Report-2023.pdf (ultimo accesso il 27 settembre 2025).
- Lancini M., (2019), a cura di, *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*, Milano, Cortina.
- Lancini M., Zanella T., (2019), *Internet. Nuove normalità e nuove dipendenze*, in Lancini M., a cura di, *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*, Milano, Cortina, pp. 21-36.
- Limone G., (2019), *Il pudore, la responsabilità. Il Protagora di Platone interroga i tempi contemporanei?*, in Id., a cura di, *Il pudore delle cose, la responsabilità delle azioni*, Quaderno n. 11-*L'era di Antigone*, Milano, Angeli, pp. 7-74.
- Lingiardi V., (2024), *Corpo, umano*, Torino, Einaudi.
- Manfré G., (2018), *Il disagio delle generazioni*, in Corradini A., Manfré G., *Diventare ciò che si è. Educazione e società*, Bologna, I libri di Emil.
- Marzano M., (2010), *La filosofia del corpo*, Genova, Il Nuovo Melangolo.
- Masullo A., (2003), *Pateticità e indifferenza*, Genova, Il melangolo.
- McLuhan M., (2008), *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore.
- Mittica M.P., (2016), *In-opera. Forme e alterità*, in Foi M.C., a cura di, *Per una critica della giustizia: testi letterari e contesti storici a confronto*, Trieste. EUT, pp. 152-159.
- Mittica M.P., (2022), *Il pensiero che sente*, Torino, Giappichelli.
- Mortali C., Mastrobattista L., Palmi I., Solimini R., Pacifici R., Pichini S., Minutillo A., (2023), *Dipendenze comportamentali nella Generazione Z:*

- uno studio di prevalenza nella popolazione scolastica (11-17 anni) e focus sulle competenze genitoriali*, Roma: Istituto Superiore di Sanità (Rapporti ISTISAN 23/25), ISTITUTO SUPERIORE DI SANITÀ (ultimo accesso il 27 settembre 2025).
- Nancy J.-L., (2004), *Corpus*, Napoli, Cronopio.
- Nancy J.-L., (2009), *Il peso di un pensiero. L'approssimarsi*, Milano-Udine, Mimesis.
- Orazi M., (2020), *Del pudore. Per una filosofia dell'alterità e della misura*, Torino, Giappichelli.
- Prete A., (2013), *Compassione. Storia di un sentimento*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Save the Children, (2023), *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2023 "Tempi digitali"*, Layout 1 (ultimo accesso il 27 settembre 2025).
- Savona P.F., (2005), *In limine juris. La genesi extra ordinem della giuridicità e il sentimento del diritto*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.
- Scognamiglio M.R., Russo S.M., (2018), *Adolescenti digitalmente modificati (ADM). Competenza somatica e nuovi setting terapeutici*, Milano, Mimesis.
- Sgorlon A., (2024), *Relazioni connesse. Come essere felici nell'era digitale*, Centro di Formazione e Salute Digitale, Youcanprint.
- Twenge J.M., (2018), *Iperconnessi. Perché i ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti*, Torino, Einaudi.
- Tagliapietra A., (2006), *La forza del pudore*, Milano, Rizzoli.
- WHO Regional Office for Europe, (2025), *European health report 2024: keeping health high on the agenda. Highlights*, Copenhagen, content (ultimo accesso il 27 settembre 2025).
- Zanetti G., (2019), *Filosofia della vulnerabilità*, Roma, Carocci.