Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218193735
pp. 59-69 (giugno 2025)

Media education e cura della soggettività nell'era digitale

Competenze, benessere e inclusione nella società complessa[1]

Media education and the care of subjectivity in the digital era

Skills, wellbeing and inclusion in the complex society

DANIELA PASQUALETTO, LETIZIA PISTONE,
ALESSANDRA LO PICCOLO[*]

RIASSUNTO: La trasformazione digitale ridefinisce i contesti educativi, generando nuove disuguaglianze e vulnerabilità. Il contributo propone una riflessione pedagogica nell'orizzonte della media education, ispirata all'etica della cura e alla valorizzazione della soggettività. Le tecnologie digitali sono rilette come dispositivi capaci di promuovere inclusione, benessere psicologico e partecipazione, in una prospettiva di medical humanities.

PAROLE–CHIAVE: media education, trasformazione digitale, benessere psicologico, emergenze educative

ABSTRACT: The digital transformation is profoundly reshaping educational environments, producing new forms of inequality and vulnerability. This article presents a pedagogical reflection grounded in media education, informed by the ethics of care and a renewed emphasis on subjectivity. Digital technologies are reframed as meaningful tools for fostering

[1] Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Alessandra Lo Piccolo ha redatto i paragrafi 1 e 4, Letizia Pistole il paragrafo 2 e Daniela Pasqualetto il paragrafo 3.

[*] Università degli Studi di Enna "Kore".

inclusion, psychological well-being, and active participation within the broader context of the medical humanities.

KEY–WORDS: media education, digital transformation, psychological wellbeing, educational emergencies

1. Tecnologie e soggettività educante: sfide pedagogiche nella società complessa

L'accelerazione dei processi tecnologici che caratterizza l'attuale fase storica sta trasformando in profondità i modelli di vita, lavoro, comunicazione e apprendimento, investendo l'intero sistema educativo in tutte le sue articolazioni. In uno scenario attraversato da crisi sistemiche – dalla pandemia ai conflitti internazionali, dalla precarietà lavorativa alle crescenti disuguaglianze sociali – emerge con urgenza la necessità di un ripensamento pedagogico capace di confrontarsi criticamente con le sfide della contemporaneità.

La tecnologia, intesa non solo come insieme di strumenti, ma come dispositivo culturale e cognitivo, introduce nuove logiche formative che interrogano tanto il soggetto educante quanto quello educato, sul piano identitario, relazionale e conoscitivo. Secondo Menduni (2007, p. 18), l'affermazione della cibernetica e delle tecnologie della comunicazione ha segnato l'inizio di un nuovo modo di pensare "in rete", in cui la dimensione partecipativa e generativa della conoscenza assume un ruolo centrale. Tuttavia, se da un lato le tecnologie digitali hanno alimentato processi di democratizzazione del sapere e la costruzione di beni comuni (Internet 2.0), dall'altro hanno generato nuove forme di vulnerabilità cognitiva, emotiva e sociale, che rendono necessaria un'adeguata preparazione educativa.

In tale contesto, risulta fondamentale elaborare un paradigma pedagogico critico, che affianchi alla dimensione tecnica l'educazione alla cittadinanza mediale. La media education, in questa prospettiva, si configura come uno strumento essenziale per la formazione di cittadini consapevoli, capaci di interpretare e decodificare i messaggi mediali con spirito critico e responsabilità etica. Essa non rappresenta solo una risposta funzionale all'evoluzione tecnologica, ma costituisce una leva trasformativa per la

costruzione di una cultura democratica, capace di contrastare i fenomeni di passività mediatica e analfabetismo digitale (Cambi, 2003, p. 12).

In linea con una visione dell'educazione intesa come *prendersi cura*, la media education assume un valore profondamente trasformativo: promuove l'ascolto, la partecipazione consapevole e l'elaborazione critica dei linguaggi mediali, contribuendo allo sviluppo di soggettività riflessive e alla costruzione di relazioni educative significative. Come evidenzia Mortari (2006), la cura educativa implica una responsabilità profonda verso la soggettività dell'altro, orientata alla co-costruzione di percorsi di senso all'interno di relazioni fondate sulla reciprocità e sull'ascolto. In questa prospettiva, la cura non si configura come semplice atteggiamento empatico, ma come *etica della relazione* (Nussbaum, 2001) e come disposizione epistemica che riconosce la vulnerabilità e l'unicità dell'altro come fondamento dell'agire pedagogico (Benner, 2001).

La centralità del soggetto educante e l'importanza della dimensione affettivo-relazionale dell'apprendimento sono sottolineate anche da Bruner (1996), per il quale l'educazione deve favorire la costruzione del significato attraverso processi dialogici e culturalmente situati. Da questa angolazione, la media education si intreccia con una pedagogia della narrazione e della relazione, capace di attivare risorse simboliche e cognitive che sostengono la crescita integrale della persona (Demetrio, 2000).

L'educazione, dunque, non può limitarsi all'aggiornamento delle competenze tecniche, ma deve favorire la saldezza psicologica, la resilienza e la capacità di affrontare l'incertezza. Come sostiene Edgar Morin (2001), è necessario formare individui capaci di pensare la complessità, in grado di affrontare l'imprevedibilità e di agire responsabilmente nei confronti del mondo. La società globale richiede oggi soggetti flessibili, riflessivi e progettuali, capaci di abitare la trasformazione con spirito critico, creatività e responsabilità etica (Batini & Zaccaria, 2018).

La sfida educativa, pertanto, non consiste nell'inseguire il cambiamento, ma nel governarlo pedagogicamente, attraverso pratiche orientate all'informazione, all'inclusione e alla costruzione di significati condivisi.

In questa prospettiva, risulta illuminante il contributo di Luciano Floridi (2014), sull'etica dell'informazione, il quale evidenzia la necessità di una responsabilità epistemica e morale nella gestione della conoscenza, rendendo urgente l'elaborazione di pratiche educative capaci di formare cittadini consapevoli, in grado di agire con senso critico e responsabilità

nell'ecosistema digitale. La tecnologia, deve poter essere intesa non solo come insieme di strumenti, ma come dispositivo culturale e cognitivo, introduce nuove logiche formative che interrogano tanto il soggetto educante quanto quello educato, sul piano identitario, relazionale e conoscitivo (Floridi, 2022).

In tale direzione, l'approccio adottato in questo contributo si colloca nel solco delle *medical humanities,* in cui la pedagogia incontra la dimensione della cura, dell'ascolto e dell'interazione simbolica (Macrì & Taliani, 2021). L'educazione viene così letta come pratica relazionale e generativa, capace di dare forma a percorsi significativi all'interno delle trasformazioni digitali in atto, ponendo al centro la soggettività in quanto risorsa e luogo di senso da coltivare.

2. Benessere e apprendimento nell'ecosistema digitale: verso una pedagogia relazionale

L'accelerazione dei processi digitali e la crescente smaterializzazione delle esperienze di lavoro e apprendimento stanno producendo un profondo mutamento nei vissuti soggettivi, con ricadute significative sul piano relazionale, identitario e psico-sociale. In questa transizione, non è soltanto la dimensione organizzativa a essere chiamata in causa, ma l'intero equilibrio esistenziale di individui immersi in contesti segnati da instabilità, iperconnessione e trasformazioni continue. Come afferma Morin (2001), l'educazione deve farsi carico della complessità della condizione umana, sostenendo il soggetto nell'elaborazione del cambiamento e nella costruzione di senso.

Nel mondo del lavoro, l'introduzione delle tecnologie digitali ha generato modelli organizzativi fluidi e ibridi. Lo smart working, le piattaforme collaborative e l'automazione non solo modificano la produttività, ma ridefiniscono i confini identitari, relazionali ed emotivi del lavorare. La smaterializzazione dello spazio lavorativo e la pervasività della connessione costante pongono nuove sfide: come coltivare il senso di appartenenza? Come tutelare l'equilibrio psico-sociale dei lavoratori? Come garantire una qualità relazionale in ambienti sempre più mediatizzati?

Come sostiene Mininni (2004, p. 25), l'adattamento a questi contesti richiede competenze relazionali, capacità di autoriflessione e risorse

psicologiche, non solo tecniche. Se da un lato il lavoro da remoto ha permesso a molti di migliorare il proprio equilibrio vita-lavoro, dall'altro ha incrementato l'isolamento, la stanchezza digitale e la difficoltà di disconnessione, soprattutto tra donne e giovani (Eurofound & WHO, 2021). Questi elementi rafforzano l'esigenza di un'educazione che formi alla gestione del carico mentale e alla cura del benessere relazionale nei nuovi contesti produttivi digitali. La questione non riguarda solo l'efficienza organizzativa, ma chiama in causa la soggettività stessa del lavoratore, intesa come spazio da proteggere, sostenere e valorizzare all'interno di ecosistemi tecnologici complessi.

Tali criticità chiamano in causa il ruolo dell'educazione non solo come trasmissione di competenze, ma come pratica di accompagnamento alla soggettività. Occorre ripensare i contesti formativi come spazi in cui promuovere resilienza, riflessività e capacità autoriflessive, in grado di sostenere il soggetto nella sua interazione quotidiana con ambienti digitali ad alta intensità cognitiva. La scuola, l'università e i contesti educativi formali e informali sono chiamati oggi a proporre percorsi che non si limitino a colmare i divari digitali, ma che mettano in relazione saperi, emozioni, corpi e relazioni.

In questo quadro, la media education assume un ruolo strategico: non si tratta solo di alfabetizzare all'uso dei media, ma di sviluppare un pensiero critico capace di interrogare i dispositivi digitali nella loro dimensione simbolica, sociale ed etica (Buckingham, 2003; Calvani, 2021). Una cittadinanza digitale matura è possibile solo se fondata su pratiche di ascolto, partecipazione e decostruzione dei linguaggi mediali, in grado di restituire al soggetto un ruolo attivo e consapevole nella costruzione dei significati.

La responsabilità educativa si estende anche agli ambienti di lavoro, dove diventa urgente promuovere una cultura della convivenza digitale fondata sul rispetto e sulla cura reciproca. Il decalogo RUN – *Responsible Use of Network*, promosso dall'Internet Engineering Task Force (IETF, 1995), costituisce un riferimento ancora attuale per orientare comportamenti etici negli spazi virtuali condivisi. Allo stesso modo, strumenti come le social media policy e la valutazione del rischio da stress lavoro-correlato offrono opportunità concrete per ripensare i modelli organizzativi alla luce del benessere psicologico e relazionale (Gabor, 2019).

In tale prospettiva, l'educazione assume i tratti di una pratica trasformativa, capace di integrare competenze, emozioni e cura. La valorizzazione della soggettività non è un accessorio teorico, ma il cuore di una pedagogia che si interseca con l'orizzonte delle medical humanities: educare significa prendersi cura dell'altro nella sua totalità, riconoscendo nella vulnerabilità un potenziale di relazione, significazione e crescita (Mortari, 2006; Macrì & Taliani, 2021). Solo una formazione capace di governare l'incertezza, promuovere benessere e costruire ambienti educativi inclusivi e consapevoli potrà rispondere con efficacia alle tensioni e alle opportunità della società fluida.

3. Competenze, etica e inclusione come risposta all'emergenza educativa

In un contesto segnato dalla crescente pervasività dei media digitali, l'educazione non può più limitarsi a fornire abilità tecniche per l'uso degli strumenti, ma deve interrogarsi sul modo in cui le tecnologie plasmano identità, relazioni e processi cognitivi. La competenza mediale, in questa prospettiva, si configura come una forma di alfabetizzazione critica e culturale, capace di sostenere soggettività autonome e riflessive all'interno di ambienti comunicativi iperconnessi e in continua trasformazione. In tal senso, la media education non rappresenta soltanto un ambito disciplinare, ma un dispositivo pedagogico strategico per la formazione di cittadini consapevoli, in grado di decodificare i messaggi e di partecipare attivamente alla costruzione del discorso pubblico (Buckingham, 2003; Livingstone, 2004).

Lungi dall'essere una competenza statica, la competenza mediale implica una padronanza dinamica e situata, che si costruisce nel dialogo tra esperienza personale e consapevolezza critica (Kress, 2009).

Essa comprende l'analisi delle ideologie veicolate dai media, la comprensione delle strutture narrative, la riflessione sulle implicazioni sociali, politiche ed economiche della comunicazione. Da qui nasce la necessità di ridefinire gli ambienti educativi come spazi in cui promuovere la decostruzione degli stereotipi, la responsabilità etica e la partecipazione consapevole.

A sostegno di questa visione si collocano anche le più recenti acquisizioni della psicologia dell'educazione e delle neuroscienze, che hanno posto l'attenzione sulla variabilità individuale dei processi di apprendimento. Il modello dell'Universal Design for Learning (UDL) interpreta tale diversità non come un ostacolo, ma come una risorsa da valorizzare attraverso ambienti didattici flessibili, inclusivi e accessibili (Edyburn, 2010; Cottini, 2019). Le tecnologie, in questo quadro, svolgono un ruolo chiave non solo come strumenti compensativi o assistivi, ma come mediatrici tra conoscenza, emozione e motivazione, capaci di attivare differenti reti cognitive e affettive (Mangiatordi, 2017, p. 45; Bear et al., 2016; Lucangeli, 2019, p. 112).

Le tre dimensioni dell'apprendimento individuate dalla neuroscienza educativa – il "cosa" (riconoscimento), il "come" (strategia) e il "perché" (coinvolgimento) – si rivelano profondamente interconnesse anche nella costruzione della competenza mediale. Non è sufficiente saper usare i media: è necessario dare senso alle informazioni, elaborare risposte personali e sentirsi motivati a partecipare. In questa prospettiva, le tecnologie inclusive diventano strumenti di attivazione del benessere educativo, nella misura in cui permettono a ciascuno di esprimere il proprio potenziale in modo autentico, valorizzante e non standardizzato (Edyburn, 2010; Cottini, 2019).

Come evidenziato da Mortari (2006), educare è prima di tutto un atto di cura. In questa direzione, la media education può essere interpretata come una pratica educativa narrativa, in grado di sostenere la formazione integrale della persona in ambienti segnati dalla complessità e dall'accelerazione dei processi comunicativi. La cura, intesa come attenzione etica alla soggettività e alla relazione, rappresenta una chiave interpretativa fondamentale per leggere la competenza mediale non solo come abilità tecnica, ma come forma di cittadinanza sensibile, critica e generativa, capace di valorizzare le differenze e sostenere processi di crescita personale e collettiva.

Si delinea così una proposta pedagogica che integra i contributi teorici della media education, i principi dell'Universal Design for Learning e le evidenze fornite dalle neuroscienze educative, con l'obiettivo di delineare un modello formativo orientato alla costruzione di soggettività critiche, consapevoli e solidali. L'intreccio tra alfabetizzazione mediale, progettazione didattica flessibile e attenzione alle reti cognitive e affettive

consente di superare un approccio meramente tecnico all'uso delle tecnologie, per valorizzarle invece come strumenti educativi generativi, capaci di attivare la partecipazione, la riflessività e il benessere formativo.

In questa direzione, la scuola è intesa come ambiente generativo, in cui la tecnologia non costituisce un fine in sé, ma un mezzo per costruire percorsi educativi multicodali, inclusivi e significativi, in grado di valorizzare la differenza come risorsa. Come sottolineano Perrenoud (2002) e Grange Sergi e Onorati (2007), solo un'educazione realmente democratica e riflessiva è in grado di contrastare la disaffezione, promuovere inclusione e fornire agli studenti gli strumenti cognitivi, affettivi e culturali necessari per abitare con consapevolezza e responsabilità la complessità della società digitale.

4. Orizzonti educativi per la generazione digitale nella società della transizione

In un'epoca attraversata da crisi sistemiche e da una trasformazione digitale che ridefinisce profondamente i modi di apprendere, lavorare e comunicare, l'educazione è chiamata a elaborare risposte capaci di coniugare innovazione e giustizia sociale. Come afferma Morin (2001), educare nella complessità significa formare soggetti pensanti, capaci di orientarsi tra incertezza e interdipendenza.

Questo non implica soltanto l'adattamento ai cambiamenti tecnologici, ma l'assunzione di un nuovo paradigma pedagogico: uno sguardo critico e progettuale sull'integrazione delle tecnologie nei contesti educativi, che riconosca la centralità dell'individuo, la pluralità degli stili cognitivi e il ruolo delle emozioni nei processi di apprendimento.

Un esempio significativo è offerto dalla progettazione di percorsi di media education che integrano i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) con le evidenze provenienti dalle neuroscienze educative. Il framework UDL, sviluppato dal CAST (Center for Applied Special Technology), si fonda sull'idea che l'apprendimento sia supportato da tre reti neurali principali: quella del riconoscimento, quella strategica e quella affettiva (CAST, 2018). Tali reti corrispondono rispettivamente alla necessità di fornire molteplici modalità di rappresentazione dei contenuti, diverse opzioni di espressione e azione, e strategie per stimolare l'interesse

e il coinvolgimento. Le neuroscienze educative confermano che l'efficacia dell'apprendimento aumenta quando le esperienze didattiche attivano simultaneamente queste tre reti (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Tali percorsi, concepiti per rispondere alla variabilità interindividuale degli apprendenti si articolano in modalità didattiche plurali e inclusive.

Un esempio concreto è rappresentato da percorsi di educazione ai media orientati allo sviluppo del pensiero critico, come l'analisi delle *fake news* attraverso la comparazione di fonti digitali diverse (video, testi, infografiche), che permette di diversificare i canali di accesso alle informazioni e rafforza la capacità di decodifica critica dei linguaggi. Allo stesso tempo, attività di produzione collaborativa come la creazione di podcast autobiografici o video-racconti digitali valorizzano la pluralità degli stili espressivi e promuovono un apprendimento motivato e significativo, attivando le componenti emozionali e autobiografiche dell'identità (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Questo approccio è coerente con quanto indicano le neuroscienze educative, secondo cui l'apprendimento efficace richiede un'integrazione tra reti cognitive e affettive.

La formazione della competenza mediale richiede una cura profonda per la soggettività dell'apprendente: una pedagogia del sentire, che valorizzi l'ascolto, l'empatia e la costruzione di significato attraverso relazioni autentiche. La sfida è duplice: da un lato, formare soggetti capaci di decodificare criticamente i linguaggi digitali; dall'altro, ripensare le tecnologie stesse in funzione educativa, etica e sociale. Come sottolinea Rivoltella (2012), è il progetto pedagogico a conferire senso all'innovazione, non la tecnologia in sé. In tal senso, la media education, se guidata da un impianto teorico-pedagogico fondato sull'UDL e supportato da basi neuroeducative, può diventare uno strumento utile a formare cittadini digitali critici, etici e inclusivi.

Solo un'educazione capace di abitare la complessità senza subirla può sostenere la crescita di soggetti riflessivi, resilienti e orientati al bene comune.

In quest'ottica, le emergenze educative non rappresentano unicamente criticità da affrontare, ma possono costituire occasioni di rigenerazione, nella direzione di una scuola e di una società più consapevoli, inclusive e trasformative.

Riferimenti bibliografici

BEAR G. G., MINKS J. A., PHILIP S. R., *Understanding and Using Educational Theories*, Bloomsbury Academic, London 2016.

BUCKINGHAM D., *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity Press, Cambridge 2003.

CALVANI A., *Educazione digitale. Nuove competenze tra cittadinanza e lavoro*, Carocci, Roma 2021.

CAST., *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*, Wakefield, MA 2018.

CAMBI F., *Educazione, intercultura e globalizzazione*, Laterza, Roma-Bari 2003.

CHARON R., *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*, Oxford University Press, Oxford 2006.

COTTINI L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2019.

EDYBURN D. L., Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it?, *Learning Disability Quarterly*, vol. 33, n. 1, 2010, pp. 33-41.

EUROFOUND, WORLD HEALTH ORGANIZATION, *Right to Disconnect and Telework: Risks and Challenges*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2021.

FLORIDI L., *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford, Oxford University Press 2014.

GABOR A., *Digital Workplace Strategy & Social Media Policy,* CreateSpace, Scotts Valley 2019.

GIACOMINI R., La trasformazione digitale della società e il ruolo della scuola, *Scuola Democratica*, vol. 11, n. 1, 2020, pp. 215-230.

GRANGE SERGI G., ONORATI M. G., *Educare nella società globale. Soggettività, diritti, cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano 2007.

INTERNET ENGINEERING TASK FORCE, *Responsible Use of the Network* (RUN), RFC 1855, 1995.

JARVIS P., *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice,* RoutledgeFalmer, London-New York 2004.

KRESS G., *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Routledge, London-New York 2009.

LIVINGSTONE S., *Media literacy and the challenge of new information and communication technologies*, Communication Review, vol. 7, n. 1, 2004, pp. 3-14.

LUCANGELI D., *Le emozioni: dalla consapevolezza alla regolazione*, Erickson, Trento 2019.

LUCIANO F., *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022.

MACRÌ E., TALIANI S., *Pedagogia e cura della soggettività. Medical Humanities e nuovi scenari educativi,* FrancoAngeli, Milano 2021.

MANGIATORDI A., *Tecnologie per l'inclusione. Progettare, scegliere, valutare,* Carocci, Roma 2017.

MEYER A., ROSE D. H., GORDON, D., *Universal Design for Learning: Theory and Practice,* CAST, Wakefield MA 2014.

MENDUNI E., *Tecnologie della comunicazione,* Laterza, Roma-Bari 2007.

MININNI G., *Le forme del discorso*, Laterza, Roma-Bari 2004.

MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero,* Raffaello Cortina, Milano 2001.

MORTARI L., *La pratica dell'aver cura. Educazione come impegno*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola,* Anicia, Roma 2002.

RIVOLTELLA P. C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende,* Raffaello Cortina, Milano 2012.

—— *Tecnologie di comunità. Manuale di media education*, La Scuola, Brescia 2012.

TRONTO J. C., *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, Routledge, New York 1993.