

«Farsi prossimo» nel mondo Onlife: la Pedagogia Civile tra corporeità e ritualità

Mara Noto ¹, Alessandra Natalini ², Luigi Aruta* ³

¹ Arcidiocesi di Napoli; m.noto@chiesadinapoli.it

² Università degli Studi Link; a.natalini@unilink.it

³ Università Giustino Fortunato; l.aruta@unifortunato.eu

* Correspondence: l.aruta@unifortunato.eu

Abstract: Il contributo indaga la possibilità di una Pedagogia Civile capace di orientare l'azione educativa nel mondo onlife, l'ambiente ibrido descritto da Floridi (2015) in cui la distinzione tra dimensione online e offline si dissolve. A partire dalla rilevazione di un progressivo scollamento tra le giovani generazioni e le tradizioni religiose (Garelli, 2020; Smith & Denton, 2005), il saggio propone di leggere la dimensione spirituale non come reliquia da recuperare, ma come spazio di comunicazione e di espressione ancora disponibile. Il lavoro mette in relazione i tempi lunghi dello sviluppo umano — la neotenia e i processi di *pruning* e *sprouting* sinaptico (Gould, 1977; Blakemore & Choudhury, 2006) — con l'urgenza posta dai dati sulla violenza giovanile e sul suicidio adolescenziale (World Health Organization, 2025), interpretati come sintomi di una carenza di adulti di riferimento (Pietropolli Charmet, 2008). Al corpo, come prima casa dell'uomo e dispositivo biologico di protezione (Merleau-Ponty, 2003; Varela, Thompson, & Rosch, 1991), e all'ambiente, inteso come agente pedagogico (Malaguzzi, 1998), si affianca la proposta di una sostenibilità dell'umano quale atto insieme civico, pedagogico, politico e spirituale, alla luce dell'enciclica *Laudato si'* (Papa Francesco, 2015) e della testimonianza di Carlo Acutis. Il docente-educatore viene ripensato, in tal senso, come coach capace di accompagnare l'abitare dell'onlife, costruendo interdipendenza tra discipline ed empatia condivisa (Gallese, 2001), mentre il machine learning viene discusso come possibile alleato, e non solo come minaccia, per la costruzione di nuovi setting didattici.

Parole chiave: pedagogia civile; onlife; corporeità; neotenia; sostenibilità dell'umano



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Abitare l'onlife: giovani vulnerabili tra biologia e spirito

Nel 2015 un gruppo di ricerca coordinato dalla Commissione Europea ha proposto il termine onlife per descrivere una condizione antropologica ormai irreversibile: quella in cui la distinzione tra online e offline non ha più i contorni netti che le si attribuivano solo un decennio prima (Floridi, 2015). Vivere nell'onlife non significa semplicemente utilizzare strumenti digitali, ma abitare un ambiente ibrido in cui reale e virtuale, umano e macchina, scarsità e abbondanza informativa, primato dell'entità e primato dell'interazione si ridefiniscono reciprocamente. Questa condizione investe in modo particolare le giovani generazioni, che vi sono nate dentro, ma interroga con altrettanta urgenza chi ha il compito di educarle.

La tesi che questo contributo intende argomentare è che una Pedagogia Civile (Iavarone, 2022) — intesa come pratica educativa orientata alla cura del legame sociale, alla responsabilità verso l'altro e verso l'ambiente, alla costruzione di cittadinanza — non possa oggi prescindere da due poli apparentemente distanti: la corporeità, come luogo primario dell'esperienza e della conoscenza, e la ritualità, come dispositivo simbolico attraverso cui una comunità si dà forma, si riconosce, trasmette senso. Il “farsi prossimo”, nell'accezione evangelica ripresa nel titolo, indica qui un movimento pedagogico preciso: quello di un adulto che non giudica da lontano la condizione giovanile, ma se ne fa carico, la abita, cammina al suo fianco dentro l'onlife anziché contro di essa.

Per sostenere questa tesi, il saggio mette in relazione contenuti che appartengono a campi disciplinari distanti — sociologia della religione, neuroscienze dello sviluppo, epidemiologia del disagio giovanile, fenomenologia del corpo, pedagogia ambientale, teologia morale, filosofia dell'informazione, scienze cognitive — nella convinzione che solo una lettura interdipendente di questi fenomeni possa restituire la complessità della condizione adolescenziale contemporanea e orientare una didattica realmente inclusiva. Il primo terreno su cui questa lettura interdipendente va misurata è quello della ricerca di senso: i dati sociologici disponibili per il contesto italiano descrivono da tempo un progressivo allontanamento delle nuove generazioni dalle forme istituzionali della pratica religiosa. Franco Garelli, in una delle più ampie indagini quantitative e qualitative sulla religiosità italiana degli ultimi anni, osserva come la disaffezione dei giovani e degli adolescenti dalla pratica religiosa sia un fenomeno di lungo periodo, che ha conosciuto un'ulteriore accelerazione nella fase post-pandemica, pur in presenza di tassi di affiliazione religiosa ancora relativamente elevati (Garelli, 2020). In un precedente studio dedicato specificamente alle nuove generazioni, lo stesso autore si chiede se sia realmente in atto «una generazione senza Dio», delineando un quadro più articolato e sfumato di quanto lasci supporre la tradizionale narrazione di una secolarizzazione lineare (Garelli, 2016).

Una lettura analoga, condotta su un campione di adolescenti statunitensi ma di portata euristica più ampia, è quella offerta da Christian Smith e Melinda Lundquist Denton, che hanno introdotto la nozione di “deismo moralistico terapeutico” per descrivere la fede de facto dominante tra i teenager contemporanei: un Dio benevolo e distante, chiamato in causa soprattutto per risolvere problemi personali, funzionale al benessere soggettivo più che a un'appartenenza comunitaria e dottrinale strutturata (Smith & Denton, 2005). Ciò che emerge da entrambe le prospettive non è tanto la scomparsa del sentimento religioso, quanto la sua trasformazione: da adesione istituzionale a ricerca personale, spesso disarticolata, di senso. È proprio in questo scarto tra affezione e disaffezione che si apre, dal punto di vista pedagogico, uno spazio interessante. Se la dimensione spirituale non scompare ma muta forma, essa può essere letta come uno spazio di comunicazione e di espressione ancora disponibile per l'adolescente — un canale attraverso cui elaborare domande di senso, di appartenenza, di limite, che altrimenti faticano a trovare parole. Una Pedagogia Civile che intenda farsi prossima ai giovani non può ignorare questo spazio, né trattarlo come questione meramente confessionale: la spiritualità, nella sua accezione più ampia di ricerca di significato e di trascendenza del dato immediato, resta una risorsa educativa da abitare, non un residuo da rimuovere o da imporre.

Se la dimensione spirituale rappresenta uno dei terreni su cui si gioca la crescita degli adolescenti, un secondo terreno, di natura biologica, è quello dei tempi di sviluppo della specie umana. Per comprendere perché l'adolescenza sia, nella specie umana, una fase tanto lunga e tanto delicata, è utile richiamare il concetto biologico di neotenia: la ritenzione, nell'adulto, di tratti giovanili — morfologici, ma anche cognitivi e comportamentali — che nei nostri progenitori evolutivi caratterizzavano solo la fase infantile. Stephen Jay Gould, nel classico *Ontogeny and Phylogeny*, ha mostrato come il rallentamento generale dello sviluppo (neotenia) e il conseguente allungamento dell'infanzia e della giovinezza siano stati un fattore decisivo dell'evoluzione di *Homo sapiens*, permettendo un più lungo periodo di plasticità cerebrale e di apprendimento culturale (Gould, 1977). Ashley Montagu aveva anticipato osservazioni simili, definendo la neotenia una condizione che prolunga nell'adulto la disponibilità all'apprendimento tipica del bambino (Montagu, 1955).

Questa lentezza evolutiva ha una diretta rilevanza pedagogica. David Kennedy ha proposto di leggere la neotenia come chiave per un'educazione dialogica, sostenendo che proprio la prolungata immaturità della specie umana costituisce la condizione di possibilità per un apprendimento aperto, relazionale, mai definitivamente concluso (Kennedy, 2014). In altre parole: l'essere umano non impara nonostante la propria lentezza di sviluppo, ma grazie ad essa; l'educazione non è un'operazione da completare in fretta, bensì un accompagnamento che rispetta i tempi lunghi della maturazione. A livello neurobiologico, questi tempi lunghi si traducono, durante l'adolescenza, in due processi complementari: lo *sprouting*, ovvero la sovrapproduzione di sinapsi che precede e accompagna la pubertà, e il successivo *pruning* sinaptico, la potatura selettiva delle connessioni meno utilizzate, che riorganizza in profondità la corteccia prefrontale fino alla giovane età adulta. Sarah-Jayne Blakemore e Suparna Choudhury, in una rassegna divenuta un riferimento nel campo delle neuroscienze dello sviluppo, hanno documentato come questo doppio movimento di proliferazione e potatura sinaptica, insieme alla mielinizzazione assonale, ridefinisca durante l'adolescenza le funzioni esecutive e la cognizione sociale (Blakemore & Choudhury, 2006). È un dato che merita di essere assunto pienamente in sede educativa: il cervello adolescente non è un cervello adulto incompleto, ma un sistema in piena e specifica trasformazione, particolarmente sensibile — nel bene e nel male — alle sollecitazioni ambientali e relazionali che riceve. Ciò che viene esercitato durante questa finestra di plasticità tende a consolidarsi; ciò che viene trascurato tende a essere “potato”. Da qui l'urgenza di una pedagogia che sappia offrire, in questa fase, stimoli ricchi, relazioni significative e occasioni di senso, sapendo che si sta letteralmente contribuendo a scolpire, insieme al ragazzo, l'architettura della sua mente adulta.

Se la plasticità adolescenziale appena descritta è una risorsa, la sua vulnerabilità è altrettanto reale, e i dati epidemiologici la rendono difficile da eludere. Secondo l'ultima scheda informativa dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, ogni anno più di 720.000 persone muoiono per suicidio nel mondo, il che la rende la terza causa di morte tra i 15 e i 29 anni (World Health Organization, 2025). Si tratta di un dato che, insieme a quelli — più difficili da quantificare in modo uniforme, ma costantemente segnalati dagli osservatori nazionali — relativi alla violenza tra pari, al bullismo e all'autolesionismo giovanile, delinea una difficoltà oggettiva delle nuove generazioni ad affrontare la vita nel tempo presente. Non si tratta di episodi isolati o

di patologie individuali da trattare esclusivamente in sede clinica, ma di un fenomeno che interpella direttamente la funzione educativa nel suo complesso.

Gustavo Pietropolli Charmet, psichiatra e psicoterapeuta tra i più autorevoli osservatori italiani dell'adolescenza, ha proposto da tempo una lettura di questo disagio che chiama in causa non tanto (o non solo) la fragilità intrinseca dei ragazzi, quanto la trasformazione del modello educativo adulto: un adolescente cresciuto in un contesto affettivo che ha sostituito il senso di colpa con l'ideale di un'autorealizzazione narcisistica, e che si trova sempre più spesso privo di adulti capaci di porre limiti credibili e di offrire un accompagnamento autorevole nelle transizioni della crescita (Pietropolli Charmet, 2008). La sofferenza silenziosa e spesso incomprensibile che l'autore descrive nei suoi lavori più recenti sulla condizione post-pandemica dei ragazzi conferma questa lettura: gli adolescenti non mancano di risorse interiori, quanto piuttosto di adulti di riferimento — genitori, insegnanti, educatori — capaci di accompagnarli tra le transizioni e i mutamenti del tempo corrente. Su questo punto la Pedagogia Civile qui proposta assume una posizione netta: la crisi educativa non va letta come deficit dei giovani, ma come vuoto di funzione adulta. Educare non significa proteggere i ragazzi dal mondo onlife, né limitarsi a normarne l'uso, ma abitarlo con loro, offrendo presenza, ascolto e struttura in un tempo che, per la velocità dei suoi mutamenti, rende difficile a chiunque — adulti compresi — orientarsi con sicurezza.

2. Il corpo e l'ambiente come pilastri di Pedagogia Civile

Di fronte a un quadro in cui la ricerca di senso, i tempi lunghi dello sviluppo e la vulnerabilità adolescenziale si intrecciano, una prima risposta pedagogica riguarda il recupero della corporeità. Se l'ambiente digitale rischia di disincarnare l'esperienza, riducendo l'interazione a scambio di informazioni, un antidoto pedagogico decisivo è rappresentato dal recupero della corporeità come luogo primario di conoscenza. Maurice Merleau-Ponty ha mostrato come la percezione non sia mai un'operazione puramente cognitiva e disincarnata, ma investa nella sua globalità il soggetto-corpo, intrecciando in modo indissolubile interno ed esterno, io e mondo (Merleau-Ponty, 2003 [1945]). Il corpo, in questa prospettiva fenomenologica, non è uno strumento a disposizione della mente, ma la condizione stessa di ogni forma di esperienza e di sapere: è, letteralmente, la prima casa dell'uomo, il luogo a partire dal quale ogni altra forma di abitare — anche quella digitale — diventa possibile.

Questa intuizione filosofica trova conferma nelle scienze cognitive contemporanee. Francisco Varela, Evan Thompson ed Eleanor Rosch, proponendo l'approccio dell'"enazione", hanno sostenuto che la cognizione non consiste nella rappresentazione di un mondo pregiato, ma emerge dall'azione incarnata di un organismo situato in un ambiente, in un circolo continuo tra corpo, mente e contesto (Varela, Thompson, & Rosch, 1991). Applicata all'educazione, questa prospettiva suggerisce che il movimento, l'esperienza sensoriale, il gioco corporeo non sono attività accessorie o ricreative rispetto all'apprendimento "serio", ma dispositivi biologici di protezione dell'umano e, insieme, motori di immaginazione, visualizzazione e pensiero critico. Un pensiero che nasce solo dall'astrazione digitale, privato del suo ancoraggio corporeo, rischia di restare un pensiero debole, incapace di generare vera comprensione critica della realtà. In questo senso, la corporeità e la ritualità evocate nel titolo del presente contributo si tengono insieme: il gesto ripetuto, il rito condiviso, la pratica motoria collettiva sono modi in cui il corpo

costruisce senso e appartenenza, offrendo ai ragazzi un ancoraggio di realtà che l'esperienza puramente onlife, per sua natura fluida e disincarnata, non è in grado di garantire da sola.

Al recupero della corporeità si affianca, in una Pedagogia Civile e Digitale Civile (Iavarone, 2022), il riconoscimento dell'ambiente come agente pedagogico a pieno titolo: la relazione educativa non può limitarsi al rapporto tra insegnante e allievo, ma deve includere l'ambiente, fisico e simbolico, in cui questa relazione si dà. Questa intuizione trova una delle sue espressioni più significative nell'esperienza pedagogica di Reggio Emilia, in cui Loris Malaguzzi definì l'ambiente come il “terzo educatore”, accanto agli adulti e ai pari: uno spazio flessibile, capace di rispondere e di dare forma al bisogno di apprendere insieme di bambini e adulti (Malaguzzi, 1998). L'ambiente, in questa accezione, non è un contenitore neutro dell'azione educativa, ma un attore che comunica valori, invita a comportamenti, apre o chiude possibilità di scoperta. Trasferita al contesto dell'onlife, questa intuizione assume un significato ulteriore. Se l'ambiente educa, allora anche il digitale — le piattaforme, le interfacce, gli algoritmi che modellano ciò che i ragazzi vedono e con cui interagiscono — svolge una funzione pedagogica, esplicita o implicita, che la scuola e la famiglia non possono ignorare. Una didattica realmente inclusiva ha bisogno di progettare consapevolmente gli ambienti — fisici, naturali, digitali — in cui l'apprendimento avviene, restituendo all'ecosistema educativo nel suo complesso la dignità di soggetto pedagogico attivo, non di semplice sfondo.

Il filo che lega corporeità, ambiente e ritualità trova una sintesi feconda nel concetto di “ecologia integrale” proposto da Papa Francesco nell'enciclica *Laudato si'*, pubblicata il 24 maggio 2015. Il testo invita a superare una concezione della cura ambientale ridotta a questione tecnica, per riconoscere l'inseparabilità tra la preoccupazione per la natura, l'equità verso i poveri, l'impegno nella società e la pace interiore (Francesco, 2015). In questa prospettiva, la sostenibilità non riguarda soltanto le risorse naturali, ma investe anche la sostenibilità dell'umano stesso: il modo in cui una società si prende cura — o non si prende cura — delle proprie generazioni più giovani è, a tutti gli effetti, una questione ecologica. Una Pedagogia Civile che assuma questa prospettiva riconosce che educare alla sostenibilità non è un capitolo aggiuntivo del curriculum, ma un atto che è insieme civico — perché costruisce cittadinanza responsabile —, pedagogico — perché forma persone capaci di cura di sé e degli altri —, politico — perché ridefinisce priorità e risorse collettive — e spirituale, nella misura in cui chiama in causa il senso ultimo dell'agire umano e la sua collocazione dentro una “casa comune” condivisa con le altre creature e con le generazioni future.

3. Farsi prossimo in rete: quali docenti-educatori per il domani?

Se la dimensione spirituale resta, come si è visto in apertura, uno spazio di comunicazione ancora disponibile per gli adolescenti, essa può trovare oggi un punto di riferimento capace di parlare direttamente il linguaggio dell'onlife nella figura di Carlo Acutis. Milanese, appassionato di programmazione informatica fin da ragazzino, morto quindicenne nel 2006, Acutis è stato beatificato da Papa Francesco nel 2020 e canonizzato il 7 settembre 2025 da Papa Leone XIV, divenendo il primo santo appartenente alla generazione dei cosiddetti millennial; è comunemente indicato, per il suo impegno nella diffusione online della fede attraverso siti web da lui stesso realizzati, come “patrono di Internet”. La sua vicenda, pur appartenendo al

registro agiografico più che a quello scientifico, offre alla riflessione pedagogica un caso interessante di ciò che si potrebbe definire Digitale Civile: un uso della rete non come fuga dalla realtà o luogo di isolamento narcisistico, ma come strumento di prossimità, di comunicazione di valori e di costruzione di comunità.

Al di là della sua specifica cornice religiosa, l'esperienza di Acutis offre alla Pedagogia Civile un interrogativo di grande rilevanza educativa: è possibile educare i ragazzi ad abitare l'onlife non come consumatori passivi di contenuti, ma come soggetti capaci di «farsi prossimi» anche attraverso lo schermo, mettendo le competenze digitali al servizio di un progetto di senso, di relazione e di bene comune? Rispondere affermativamente a questa domanda significa riconoscere alla scuola il compito di promuovere un'educazione esplicita alla cittadinanza digitale, che non demonizzi la rete né si limiti a insegnarne l'uso tecnico, ma ne favorisca una fruizione responsabile, critica, partecipativa e orientata alla costruzione della comunità. Questo interrogativo introduce, al tempo stesso, una questione ulteriore, che costituisce il passaggio successivo della riflessione: che cosa significa, per un adulto, «farsi prossimo» nell'ambiente onlife? Le trasformazioni fin qui descritte non riguardano infatti soltanto gli studenti, ma chiamano in causa anche gli educatori, imponendo una ridefinizione del ruolo docente.

Se l'onlife è, come ricorda Floridi, una condizione che investe l'intero *referential framework* con cui pensiamo la vita sociale e le politiche che la regolano (Floridi, 2015), l'insegnante non può più limitarsi a trasmettere contenuti disciplinari stabiliti una volta per tutte, ma è chiamato ad assumere piuttosto la postura di un coach: una figura che accompagna, allena, sostiene il ragazzo nell'abitare in modo critico e creativo un ambiente informativo mutevole, senza pretendere di controllarlo interamente né di ignorarlo.

Questo ripensamento della didattica richiede, in primo luogo, di superare la frammentazione disciplinare tradizionale, costruendo interdipendenza tra le discipline e categorie comuni capaci di attraversare i saperi. È un'esigenza che Edgar Morin ha posto con forza nel suo manifesto per una riforma dell'educazione, sostenendo che insegnare a vivere richiede oggi di collegare, non di separare i saperi, e di rigenerare quell'«eros» della passione educativa che sola può reggere l'urto di una policrisi culturale e antropologica (Morin, 2015). Il docente-coach, in questa cornice, non è chi sa già tutto ciò che serve, ma chi sa progettare percorsi di ricerca condivisa, in cui l'errore, il dubbio e la revisione continua diventano parte legittima del processo di apprendimento — proprio come accade, del resto, nei sistemi di machine learning di cui si dirà più avanti.

Un docente, inteso come educatore e coach, non può improvvisare la propria capacità di entrare in relazione: ha bisogno di comprendere che cosa sia, in termini rigorosi, l'empatia su cui si fonda ogni autentico accompagnamento. Le neuroscienze cognitive offrono a questo proposito un contributo importante. Vittorio Gallese, a partire dalla scoperta dei neuroni specchio, ha proposto l'ipotesi della “simulazione incarnata” (embodied simulation) e del “manifold condiviso” come meccanismo neurofisiologico alla base dell'empatia: osservare le azioni, le sensazioni e le emozioni altrui attiva, nel cervello dell'osservatore, gli stessi circuiti neurali coinvolti quando quelle azioni, sensazioni ed emozioni sono vissute in prima persona (Gallese, 2001). In questa prospettiva, l'empatia non è un'operazione puramente cognitiva, ma un processo multidimensionale che sorge nel corpo come sintesi dinamica tra pulsione, emozione e azione condivisa.

Questa lettura conferma, da un diverso punto di vista disciplinare, quanto argomentato in precedenza sulla centralità della corporeità: un'educazione che voglia realmente costruire benessere, empatia e processi collaborativi non può limitarsi a insegnare contenuti sull'empatia, ma deve offrire occasioni di esperienza corporea condivisa — il gioco, il movimento, la pratica artistica ed espressiva, il rito comunitario — in cui i circuiti dell'*embodied simulation* possano essere effettivamente esercitati e rinforzati.

4. Tecnologie digitali e machine learning: quale opportunità pedagogica?

L'ultimo tassello di questa riflessione riguarda il ruolo dell'intelligenza artificiale nella progettazione di nuovi ambienti di apprendimento. I sistemi di machine learning apprendono in maniera relativamente autonoma a partire dai dati che vengono loro forniti, individuando pattern e regolarità che sfuggirebbero a un'analisi manuale. Le rassegne sistematiche più recenti sull'impiego dell'intelligenza artificiale in ambito educativo documentano un impiego crescente di questi sistemi per il tutoraggio intelligente, l'apprendimento adattivo e l'analisi predittiva del rischio di abbandono, pur segnalando una persistente debolezza del legame tra queste applicazioni e una solida cornice pedagogica teorica, oltre a una scarsa riflessione critica su rischi ed effetti collaterali (Zawacki-Richter, Marín, Bond, & Gouverneur, 2019).

La domanda che una Pedagogia Civile è chiamata a porsi non è se il machine learning sostituirà la funzione docente — questione che rischia di essere mal posta — ma se e come esso possa diventare l'occasione per costruire setting educativi e didattici nuovi. Un algoritmo capace di individuare precocemente segnali di disagio, di adattare i materiali ai ritmi di apprendimento individuali, di restituire ai docenti una mappa più accurata dei bisogni della classe, può liberare tempo ed energie da destinare proprio a ciò che le macchine non possono offrire: la presenza corporea, la relazione empatica, l'accompagnamento nei riti di passaggio della crescita. In questo senso, la sfida non è tecnologica ma pedagogica: si tratta di integrare il machine learning dentro un progetto educativo che resti centrato sulla persona, sulla sua corporeità e sulla sua ricerca di senso, evitando tanto la demonizzazione quanto l'idealizzazione acritica della tecnologia.

I fili qui intrecciati — la ricerca spirituale delle giovani generazioni, i tempi lunghi della neotenia e i processi neurobiologici di *pruning* e *sprouting*, l'allarme rappresentato dai dati su violenza e suicidio adolescenziale, la centralità del corpo e dell'ambiente come agenti educativi, la sostenibilità dell'umano come atto integrale, l'esperienza di prossimità digitale incarnata da Carlo Acutis, la ridefinizione del docente come coach, l'empatia come fenomeno insieme corporeo ed emotivo, l'opportunità offerta ora dal machine learning — convergono verso una proposta unitaria: una Pedagogia Civile capace di farsi prossima alle nuove generazioni proprio abitando, e non rifiutando, il mondo onlife in cui esse sono nate.

Farsi prossimo, nel senso qui inteso, non significa inseguire i ragazzi sui loro stessi terreni tecnologici rinunciando alla funzione adulta, né arroccarsi in una difesa nostalgica di un mondo pre-digitale che non tornerà. Significa piuttosto costruire, insieme a loro, un abitare comune dell'onlife che sappia integrare corporeità e connessione, ritualità e innovazione, cura individuale e responsabilità collettiva. È un compito che riguarda la scuola, ma non solo la scuola: riguarda ogni comunità educante — famiglie, parrocchie, associazioni, movimenti giovanili — chiamata a

riscoprire, in un tempo di grandi mutamenti, il valore pedagogico, civico e insieme spirituale del farsi prossimo.

Riferimenti bibliografici

- Blakemore, S.-J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3–4), 296–312.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x>
- Floridi, L. (Ed.). (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer.
- Francesco (Papa). (2015). *Laudato si'*. Lettera enciclica sulla cura della casa comune (24 maggio 2015). Libreria Editrice Vaticana.
- Gallese, V. (2001). The “shared manifold” hypothesis: from mirror neurons to empathy. *Journal of Consciousness Studies*, 8(5–7), 33–50.
- Garelli, F. (2016). *Piccoli atei crescono. Davvero una generazione senza Dio?* Il Mulino.
- Garelli, F. (2020). *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio*. Il Mulino.
- Gould, S. J. (1977). *Ontogeny and Phylogeny*. Harvard University Press.
- Iavarone, M. L. (2022). La pedagogia civile per uno sviluppo territoriale sostenibile. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & F. Torlone (A cura di), *Educazione degli adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (Studies on Adult Learning and Education, 14). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0006-6.10>
- Kennedy, D. (2014). Neoteny, dialogic education and an emergent psychoculture: notes on theory and practice. *Journal of Philosophy of Education*, 48(1), 100–117.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach—Advanced Reflections* (2nd ed., pp. 49–97). Ablex.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione* (A. Bonomi, Trad.). Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1945)
- Montagu, A. (1955). Time, morphology, and neoteny in the evolution of man. *American Anthropologist*, 57(1), 13–27.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Pietropolli Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Laterza.

- Smith, C., & Denton, M. L. (2005). *Soul Searching: The Religious and Spiritual Lives of American Teenagers*. Oxford University Press.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- World Health Organization. (2025, 25 marzo). *Suicide* [Fact sheet]. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, Article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>