

Ecologie dell'attenzione nella scuola digitale: ripensare la formazione tra iperconnessione, cura e silenzio.

Antonio Sacristano ¹

¹ Università degli Studi di Salerno; antonio.sacristano1@gmail.com

Abstract: Nell'attuale ecosistema iperconnesso, l'attenzione emerge come risorsa educativa contesa, vulnerabile e sempre più difficile da sostenere. Questo contributo analizza criticamente le trasformazioni dell'esperienza attentiva in ambito scolastico, interrogando le ricadute pedagogiche dell'economia dell'attenzione, della logica prestazionale e della continua esposizione digitale. Mettendo in dialogo prospettive filosofiche, pedagogiche e neuroscientifiche, il testo propone una riconcettualizzazione ecologica dell'attenzione, intesa come fenomeno collettivo, situato e relazionale. Vengono esplorate tre dimensioni centrali: la tecnologia come ambiente pervasivo che plasma la soggettività cognitiva; la cura come forma pedagogica capace di generare relazioni educative responsabili, incarnate e affettivamente coinvolte; il silenzio come dispositivo formativo generativo, soglia epistemica ed etica che sospende l'agire performativo per riattivare pratiche di ascolto, interiorità e coabitazione non invasiva. In un'epoca segnata dalla distrazione strutturale e dall'accelerazione dei tempi educativi, il contributo invita a ripensare la scuola come spazio contro-egemonico in cui coltivare ecologie dell'attenzione, favorendo la lentezza, la presenza e la costruzione condivisa di senso. L'obiettivo è contribuire a una pedagogia capace di rispondere alle sfide dell'era digitale, restituendo centralità alla qualità relazionale, al pensiero lento e alla cura dell'esperienza educativa.

Keywords: attenzione, cura, silenzio, pedagogia ecologica, iperconnessione.

1. Introduzione

Nell'era dell'iperconnessione digitale, l'attenzione si configura come una risorsa educativa contesa, fragile e sempre più difficile da sostenere nel tempo. La scuola, storicamente concepita come spazio di concentrazione, ascolto e riflessione profonda, si trova oggi immersa in un ecosistema informativo iperstimolante, nel quale la soglia attentiva di studenti e insegnanti è costantemente sollecitata da notifiche, piattaforme digitali e flussi di dati continui (Citton, 2019). In questo scenario, l'educazione è chiamata a confrontarsi con una nuova sfida epistemica e pedagogica: comprendere e coltivare ecologie dell'attenzione, ovvero ambienti capaci di favorire modalità di attenzione condivisa, intenzionale e rigenerativa.

Il tema dell'attenzione come fenomeno relazionale, culturale e politico è oggi oggetto di un intenso dibattito interdisciplinare, che attraversa la filosofia, le scienze cognitive, la pedagogia e la sociologia. Citton (2019), nel suo *Ecologia della attenzione*, propone un modello ecologico dell'attenzione, opponendosi all'idea tradizio-



Copyright: © 2025 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/>).

nale secondo cui l'attenzione sarebbe una risorsa interna, individuale e finita. Egli suggerisce invece di considerarla come una costruzione collettiva e situata, plasmata dalle tecnologie, dalle istituzioni e dalle pratiche sociali, sottolineando come l'educazione all'attenzione non possa essere disgiunta da un'educazione al senso e alla coabitazione semantica.

In questa cornice si inserisce la critica di Han (2022), secondo cui la società contemporanea ha compiuto il passaggio dalla logica disciplinare descritta da Foucault alla "società della prestazione", dominata da un imperativo di auto-ottimizzazione continua. L'individuo è ora soggetto e oggetto del proprio sfruttamento, in un regime che favorisce l'iperproduttività e l'autoesposizione costante. L'iperconnessione digitale, secondo Han, frammenta l'esperienza temporale e riduce lo spazio della riflessione, incidendo negativamente sulla capacità di concentrazione profonda (deep attention), come già segnalato da Hayles (2012), e inducendo una "erosione della presenza".

Ricerche successive hanno ulteriormente ampliato queste analisi. In ambito educativo, Aboujaoude e Gega (2020) e Dijk et al. (2020) evidenziano gli effetti neurocognitivi dell'interruzione costante causata da dispositivi digitali, segnalando una crescente difficoltà nei giovani nel mantenere attenzione focalizzata e sostenuta, con ricadute significative sull'apprendimento significativo e la costruzione di conoscenza profonda (Mills, 2022). La cosiddetta "economia dell'attenzione" (Williams, 2018; Zuboff, 2019) agisce in questo scenario come meccanismo sistemico che cattura e monetizza la disponibilità cognitiva degli individui, interferendo con i tempi e i modi del pensiero lento (slow thinking) e della contemplazione.

Sul piano pedagogico, autori come Balslev et al. (2022) e Hook & Huber (2023) insistono sulla necessità di un ripensamento radicale dei contesti educativi in chiave "ecologica", valorizzando pratiche che stimolino l'attenzione condivisa, la lentezza, la presenza e l'ascolto. Si fa strada l'idea che l'educazione non debba soltanto insegnare che cosa apprendere, ma come dirigere e modulare l'attenzione in ambienti saturi di stimoli competitivi, recuperando pratiche come il dialogo socratico, la lettura profonda, la contemplazione estetica e la co-creazione laboratoriale.

In questo senso, la scuola può (e deve) costituirsi come uno spazio contro-egemonico, capace di sottrarsi almeno parzialmente alla logica frammentaria e performativa della società neoliberale, offrendo ambienti di apprendimento che valorizzino la continuità temporale, la co-costruzione di senso e la cura intersoggettiva dell'esperienza.

Il richiamo alla pedagogia della cura come risposta alle derive disincarnate e performative dell'educazione contemporanea si configura come una traiettoria teorico-pratica sempre più centrale nel dibattito pedagogico post-pandemico. In particolare, gli studi di Mortari (2019) e Tronto (2020) hanno rilanciato una riflessione che coniuga l'etica della cura con le pratiche formative, sottolineando la necessità di ridefinire l'educazione come relazione responsiva e affettivamente coinvolta.

Nel suo approccio fenomenologico, Mortari (2019) propone una cura intesa non solo come atteggiamento morale, ma come forma del pensare e dell'agire educativo, capace di generare contesti significativi in cui l'apprendimento avviene in modo situato, incarnato e relazionale. L'educazione è vista come un processo di sintonizzazione tra soggetti che co-costruiscono senso, a partire da una disposizione all'ascolto, alla presenza e alla responsabilità. Questo approccio si oppone alle logiche standar-

dizzanti e prestazionali della scuola contemporanea, e valorizza invece il ritmo lento, la costruzione di fiducia e la corporeità della relazione pedagogica.

Tronto (2020), nel suo ampliamento della teoria dell'etica della cura in chiave sociale e politica, insiste sull'importanza di concepire la cura come una pratica democratica e relazionale che richiede attenzione, competenza, responsabilità e reciprocità. Applicata all'ambito educativo, questa prospettiva implica una riformulazione del ruolo del docente come figura di cura pubblica, che agisce per costruire ambienti relazionali in cui l'attenzione degli studenti possa essere accompagnata, custodita e sviluppata.

Studi più recenti hanno confermato la rilevanza della cura come orizzonte epistemico ed etico-pedagogico. Ad esempio, Noddings (2021) aggiorna la sua teoria relazionale dell'insegnamento, evidenziando come in contesti segnati da disconnessione digitale e ansia da prestazione, l'atto del "prendersi cura" si configuri come atto pedagogico radicale. In linea con questa visione, Briganti (2022) propone una pedagogia della presenza etica, fondata su pratiche di attenzione condivisa, lentezza e riconoscimento reciproco, che contrastano il sovraccarico cognitivo e la frammentazione dell'esperienza educativa.

Inoltre, l'educazione embodied (Shapiro & Stolz, 2019) fornisce una base neuroscientifica e fenomenologica al concetto di apprendimento incarnato, sottolineando l'importanza di integrare corpo, emozione e cognizione. In questo quadro, la cura diviene anche cura dell'ambiente sensoriale e relazionale, costruendo spazi che permettano agli studenti di abitare il proprio apprendere in modo integrale.

Il concetto di cura in fine si intreccia con l'idea di educazione riparativa, intesa come risposta alle ferite prodotte da pratiche educative escludenti, alienanti e disconnesse. In tal senso, Gilligan et al. (2023) parlano di curative pedagogies, sottolineando il potere trasformativo della cura nell'ambito dell'educazione interculturale, inclusiva e di comunità.

Il silenzio, lungi dall'essere una mera assenza di suono o di parola, si configura nella riflessione pedagogica contemporanea come un dispositivo educativo profondamente generativo, capace di riaprire spazi di significazione e di rigenerare l'esperienza formativa, esso rappresenta una soglia epistemica ed etica che interrompe il flusso continuo dell'informazione, favorendo pratiche di attenzione profonda, ascolto e riflessione (Giaccardi, 2021).

Giaccardi (2021) parla di "ecologia del silenzio" per indicare la possibilità di recuperare, all'interno della scuola e della società, tempi e spazi sottratti all'urgenza della parola e dell'agire performativo. In tale prospettiva, il silenzio non è un vuoto da riempire, ma un campo di potenzialità, un'interruzione feconda che permette l'emergere di pensieri non immediatamente funzionali, l'apertura a una presenza profonda, l'ascolto dell'altro e di sé stessi. In ambito pedagogico, ciò si traduce nella valorizzazione del silenzio come tempo di sospensione, ma anche come luogo di cura dell'interiorità e di coabitazione non invasiva.

Todd (2020), in una prospettiva fenomenologico-etica, sottolinea che il silenzio è una condizione che permette la formazione del sé in relazione con l'altro, liberando la relazione educativa da forme di colonizzazione discorsiva. Garrison et al. (2022) parlano del silenzio come soglia pedagogica, in grado di contenere e generare trasformazioni nei processi di apprendimento, in particolare in contesti affettivamente densi o segnati da vulnerabilità. In quest'ottica, il silenzio si configura come una pe-

dagogia dell'attesa, in cui la sospensione diventa apertura a ciò che non è ancora compreso o detto.

Inoltre, Kesson & Trachtenberg (2019) esplorano il silenzio come pratica di resistenza alle logiche neoliberali dell'efficienza e della produttività educativa. In un contesto in cui il rumore (fisico, digitale, simbolico) è diventato una condizione strutturale dell'esperienza scolastica, il silenzio diventa un atto politico e contro-egemonico: interrompere, sospendere, tacere diventa gesto di cura epistemica e di riaffermazione dell'umano.

Anche Chakraborty (2023) propone una riflessione sull'importanza del silenzio nei contesti interculturali, suggerendo che il silenzio possa agire come spazio di decentramento e decolonizzazione del sapere, permettendo l'emergere di epistemologie altre, spesso soffocate dalla logica monologica e verbocentrica dell'educazione dominante.

Il silenzio – inteso non come privazione ma come presenza densa e sospesa – si afferma come elemento essenziale per costruire una nuova ecologia dell'apprendimento, centrata sulla lentezza, sull'interiorità e sulla disponibilità ad accogliere l'imprevisto, il non detto e il non ancora pensato.

Questo contributo intende quindi analizzare criticamente come l'educazione possa rispondere alle sfide poste dall'iperconnessione attraverso un ripensamento dell'attenzione in chiave ecologica, mettendo in dialogo tre dimensioni centrali: la tecnologia come ambiente pervasivo, la cura come forma pedagogica relazionale e il silenzio come dispositivo formativo. L'obiettivo è contribuire alla costruzione di un linguaggio pedagogico capace di fare fronte alle trasformazioni della soggettività educativa nell'epoca della distrazione strutturale..

2. Rendere possibile l'attenzione: un approccio situato alla formazione.

Nel contesto educativo contemporaneo, la pedagogia dell'attenzione si impone come una questione centrale e trasformativa. Essa non può più essere intesa unicamente come capacità individuale di concentrazione, ma deve essere ripensata come pratica relazionale, situata e collettiva, emergente da ambienti, posture e relazioni che rendano possibile una presenza reale, incarnata e affettivamente connessa (Lippman & Wilson, 2021). In una scuola sempre più permeata da logiche di accelerazione temporale, iperconnessione e frammentazione cognitiva, educare all'attenzione non equivale a esigere prestazione o disciplina, ma a progettare contesti che la rendano sostenibile e desiderabile.

In questa prospettiva, l'attenzione non è un'abilità da esercitare in modo astratto, ma una modalità di coabitazione educativa, fondata sulla cura del tempo, dello spazio e della relazione. Citton (2019) ha parlato di *ecologia dell'attenzione* per indicare l'insieme delle condizioni culturali, materiali e affettive che rendono possibile un'esperienza educativa profonda. Questo approccio è ulteriormente sviluppato da Han (2022), che denuncia gli effetti psichici e cognitivi della “società della prestazione”, in cui l'iperstimolazione continua dissolve la capacità di stare nel presente e di sviluppare una presenza integrata e riflessiva.

Una pedagogia dell'attenzione si configura come un atto di resistenza educativa contro la logica dell'efficienza e della performatività. Significa riconoscere che l'attenzione è *situata*—cioè influenzata da fattori ambientali, sociali, corporei e affettivi—e che, pertanto, è necessario disegnare ambienti formativi che la nutrano. Gli studi di Seli et al. (2020) dimostrano che l'attenzione in classe non dipende solo da

fattori individuali, ma è strettamente connessa a variabili contestuali come la qualità della relazione insegnante-studente, il clima emotivo e le modalità didattiche adottate.

Parallelamente, la riflessione di Lewis e Hughes (2018) evidenzia come l'attenzione non sia un oggetto da controllare, ma una disposizione intersoggettiva, che prende forma nella reciprocità del riconoscimento e nel dialogo autentico. Educare all'attenzione significa quindi coltivare una pedagogia dell'ascolto e della presenza, in cui l'altro non è ridotto a un destinatario passivo, ma riconosciuto nella sua piena soggettività. Anche il corpo, spesso marginalizzato nei processi educativi, torna a essere dimensione fondamentale dell'attenzione: secondo Shapiro e Stolz (2019), la presenza corporea è la condizione per una consapevolezza che unisce mente, emozione e relazione.

Infine, Odell (2020) propone una “pedagogia della lentezza” che contrasta la velocità scolastica con pratiche di sospensione, attesa e continuità temporale. In quest'ottica, l'attenzione non è semplicemente una risorsa da gestire, ma un gesto etico e politico: scegliere di restare, ascoltare, attendere diventa una forma di cura verso il sapere e verso l'altro.

L'attenzione, lungi dall'essere un mero atto volontario di concentrazione, si configura sempre più come una disposizione relazionale e affettiva, profondamente radicata nella capacità di *entrare in risonanza* con il mondo, come argomenta Hartmut Rosa (2019). In questa prospettiva, la risonanza è un'esperienza di risposta reciproca tra il soggetto e ciò che lo circonda: un legame vibrante e dinamico che conferisce senso e intensità alle esperienze. Quando tale legame viene meno—quando i contenuti educativi non “parlano” più agli studenti, quando le relazioni si fanno meccaniche, quando i tempi dell'apprendimento si accelerano eccessivamente—emerge una forma sottile ma pervasiva di alienazione educativa, che Rosa definisce *mutismo del mondo*.

Questa alienazione si manifesta nella perdita di significatività dell'esperienza scolastica, in una crescente disconnessione affettiva e cognitiva tra studenti, insegnanti e oggetti di apprendimento. Le logiche dell'efficienza, della valutazione standardizzata e dell'iperproduttività—amplificate dalla digitalizzazione accelerata delle pratiche didattiche—hanno colonizzato il tempo scolastico, svuotandolo di profondità e interrompendo i ritmi naturali della relazione educativa (Rosa, 2019; Han, 2022). In tale scenario, l'apprendimento rischia di diventare un'attività formalizzata e strumentale, priva di quell'elemento emotivo, corporeo e simbolico che rende l'atto del conoscere un'esperienza trasformativa.

Nel campo della pedagogia fenomenologica e dell'educazione relazionale (Ahearn & Jurow, 2020; Lange, 2021) sottolineano come la risonanza sia una condizione fondamentale per il coinvolgimento autentico degli studenti. Essa non può essere imposta, ma può essere favorita attraverso pratiche didattiche che coltivano la lentezza, l'ascolto, la corporeità e la possibilità di esplorare significati condivisi. Lange (2021), in particolare, evidenzia come le esperienze educative che favoriscono la risonanza siano quelle capaci di suscitare emozione, riflessione e partecipazione incarnata, rompendo la routine scolastica e riattivando un desiderio di senso.

In questo contesto, educare all'attenzione significa educare alla risonanza: creare ambienti e relazioni che permettano agli studenti di percepire il sapere come vivo, rilevante, capace di parlare alla loro esistenza. Significa contrastare l'alienazione prodotta dalla velocità e dalla frammentazione con una *pedagogia del sentire*, che riconosca il valore del tempo qualitativo, dell'interiorità e del coinvolgimento esistenziale.

Come rileva Gennari (2020), l'uso acritico di piattaforme digitali, soprattutto quando mosso da logiche di semplificazione procedurale o di gestione burocratica dell'insegnamento, può rafforzare un paradigma educativo efficientistico e performativo, riducendo l'apprendimento a un insieme di compiti da svolgere in tempi rapidi, e dissolvendo il valore formativo della pausa, dell'errore, della riflessione. In tal senso, la didattica mediata dalle tecnologie rischia di promuovere una pedagogia dell'interruzione, dove la continua esposizione a stimoli digitali, notifiche e ambienti multitasking inibisce la concentrazione prolungata e la costruzione di significati stabili e profondi (Carr, 2020; Haimson & Tang, 2021).

Le ricerche nel campo della *cognitive load theory* e della *neuroeducazione* hanno infatti mostrato come l'eccessiva stimolazione sensoriale e la molteplicità di input simultanei riducano la capacità della memoria di lavoro di elaborare informazioni complesse, ostacolando processi metacognitivi e riflessivi (Sweller et al., 2019). Inoltre, la mediazione tecnologica può indebolire la dimensione corporea e relazionale dell'educazione, trasformando lo studente in un operatore isolato e l'insegnante in un amministratore di contenuti.

Tuttavia, ciò non implica una negazione delle tecnologie, bensì una revisione critica del loro impiego alla luce di una pedagogia dell'attenzione. Autori come Selwyn (2020) e Stiegler (2018) invitano a superare tanto le retoriche entusiastiche quanto quelle apocalittiche, per approdare a un'ecologia educativa che integri consapevolmente i media digitali senza compromettere la qualità della presenza, dell'ascolto e dell'interazione significativa.

Una pedagogia attenta ai ritmi e ai bisogni degli studenti dovrebbe quindi progettare ambienti digitali che sostengano la continuità dell'apprendimento, l'interiorizzazione dei saperi e il dialogo educativo. In questa direzione, pratiche come la scrittura lenta, l'uso riflessivo delle tecnologie immersive, la progettazione di attività collaborative e situate nel tempo lungo dell'apprendimento rappresentano strategie concrete per una didattica digitale sostenibile e orientata alla risonanza.

Promuovere una didattica dell'attenzione ecologica significa riconoscere che l'attenzione non è un semplice atto individuale o una risorsa da ottimizzare, ma una relazione incarnata, situata e temporale che si costruisce nel tempo e nello spazio dell'interazione educativa. Questa prospettiva si radica in un ripensamento profondo del ruolo dell'insegnamento e dell'apprendimento, come suggerisce Gert Biesta (2021), per il quale l'educazione non può essere ridotta alla mera trasmissione di contenuti o all'addestramento di competenze, ma deve invece essere concepita come uno spazio aperto all'incontro, all'imprevisto e alla significatività.

Secondo Biesta, l'atto educativo autentico è quello in cui l'insegnante non impone né dirige l'attenzione, ma piuttosto la invita e la ospita: un gesto etico prima che metodologico, che implica la sospensione del controllo e la fiducia nell'altro. Questo richiede un'educazione capace di abitare l'incertezza, di fare spazio al silenzio, alla lentezza, alla corporeità e alla risonanza, in contrasto con l'accelerazione e la pre-determinazione che spesso caratterizzano le pratiche scolastiche contemporanee (Biesta, 2021; Odrowąż-Coates & Anders, 2020).

In questo senso, l'attenzione assume una valenza ecologica: è un fenomeno che emerge da una rete di interazioni tra soggetti, ambienti, tempi e oggetti di apprendimento. Essa ha bisogno di condizioni di fioritura, che includano la qualità della presenza, l'ascolto reciproco, la cura dell'ambiente e dei ritmi, ma anche la possibilità per gli studenti di *esistere* e non solo di *funzionare* dentro l'istituzione scolastica (Pignatelli &

Pariser, 2020). Un'attenzione ecologica è dunque corporea e relazionale, radicata nei gesti, negli sguardi, nei silenzi condivisi e negli spazi abitati insieme.

Una tale pedagogia implica un cambio di paradigma, passando da un modello prestazionale a un modello generativo e dialogico. Significa lavorare non su ciò che si deve ottenere, ma su ciò che può accadere in un incontro educativo: una trasformazione inattesa, una scoperta, un'emozione, un legame. In questo quadro, l'insegnamento assume la forma di una cura del possibile, e l'attenzione diventa il segno di un'apertura all'altro e al mondo, non la conquista di una prestazione.

3. Abitare l'intervallo: cura e silenzio come condizioni educative dell'attenzione.

In un'epoca segnata da ipervelocità, pressione performativa e saturazione cognitiva, la cura educativa si configura come un atto radicale di resistenza e di ri-orientamento dell'esperienza scolastica verso la dimensione umana, relazionale e temporale dell'apprendere. Secondo Luigina Mortari (2019), la cura non è un gesto accessorio né un'attitudine empatica generica, bensì un dispositivo epistemico ed etico che guida l'agire educativo attraverso la presenza, l'ascolto e la responsabilità. Essa comporta un *sapere della relazione*, fatto di attenzione all'altro nella sua irriducibile singolarità, e di capacità di accogliere la vulnerabilità come parte costitutiva dell'esperienza formativa.

In ambito scolastico, tale impostazione si traduce in pratiche che valorizzano la lentezza, il silenzio e la personalizzazione dei percorsi, opponendosi a logiche di standardizzazione e accelerazione. Come sottolineano anche Tronto (2020) e Held (2021), la cura non si limita alla sfera affettiva, ma implica un *impegno concreto e sistemico* nel costruire ambienti che riconoscano il tempo soggettivo dell'apprendere e sostengano la fragilità come fonte di apertura e crescita. Si tratta di creare "spazi terzi" in cui la pressione della prestazione cede il passo alla possibilità di sbagliare, riflettere, ri-orientarsi, ascoltare.

Il silenzio assume un valore pedagogico specifico. Lungi dall'essere una semplice assenza di parola o di suono, il silenzio educativo è, come osserva Giaccardi (2021), una condizione relazionale e temporale densa di significato, che favorisce la riflessività, la risonanza e la rigenerazione dell'attenzione. In un ambiente scolastico spesso invaso da input digitali e da comunicazione continua, introdurre consapevolmente momenti di sospensione e di silenzio può diventare una pratica trasformativa, capace di restituire profondità all'esperienza cognitiva e di coltivare una presenza interiore. Il silenzio, inteso come spazio di attesa e di coabitazione dell'incertezza, contribuisce così a una pedagogia della presenza, fondata sull'interiorità, sull'etica della lentezza (Honoré, 2020) e sull'ospitalità dell'altro (Canevaro, 2022).

La cura e il silenzio, pertanto, non sono elementi accessori, ma forme generative dell'agire pedagogico, che aprono alla possibilità di una scuola più giusta, affettivamente competente e cognitivamente sostenibile. Esse costituiscono le basi di una nuova ecologia educativa, capace di resistere all'imperativo dell'efficienza e di restituire senso, tempo e valore all'apprendimento come relazione trasformativa.

La cura, intesa come postura epistemica ed etica dell'agire educativo, non è solo un atteggiamento affettivo o una dimensione relazionale, ma diviene un principio generativo dell'attenzione: essa struttura l'ambiente scolastico come uno spazio di presenza, reciprocità e responsabilità condivisa. La cura, come proposta da Tronto (2020) e ripresa criticamente da Berg & Seeber (2021), è una pratica politica in grado

di decostruire le dinamiche verticali e normative che governano le istituzioni scolastiche, orientandole verso una giustizia educativa situata e relazionale.

Insegnare con cura significa contrastare le logiche della standardizzazione, della valutazione continua e dell'efficienza performativa, che riducono la complessità del processo educativo a meri output misurabili. Secondo Taguchi & St. Pierre (2021), la cura si oppone a queste metriche estrinseche e impersonali, proponendo invece un'educazione attenta ai corpi, ai tempi soggettivi e ai contesti specifici, che valorizza le relazioni come forma di conoscenza incarnata.

La cura, inoltre, genera attenzione in modo non coercitivo: non si tratta di imporre la concentrazione, ma di creare le condizioni affinché l'attenzione possa emergere come risposta affettiva e cognitiva a una relazione significativa. Questa visione si avvicina a quella di Bell Hooks (2020), che ha interpretato l'insegnamento come un atto d'amore trasformativo, capace di sfidare le strutture di dominio e favorire l'emergere di soggettività agentive e critiche. In questo senso, la cura educativa non è solo pratica relazionale, ma anche resistenza contro un modello scolastico sempre più orientato alla produzione e al controllo.

Rendere la scuola un luogo di cura significa, infine, dare centralità ai bisogni degli studenti nella loro complessità, promuovendo spazi che accolgano la vulnerabilità e riconoscano l'importanza dell'ascolto non strumentale. Questo processo, come indicano Puig de la Bellacasa (2019) e Bozalek & Zembylas (2021), richiede anche una pedagogia affettiva e responsiva, capace di riconfigurare il sapere come co-produzione dialogica e situata, e non come trasmissione unidirezionale.

All'interno del contesto educativo contemporaneo, il silenzio si configura sempre più come un elemento da rivalutare criticamente, non nella sua accezione negativa di assenza o vuoto, bensì come dispositivo pedagogico attivo, generativo e relazionale. La riflessione di Giaccardi (2021) evidenzia il potenziale trasformativo del silenzio come "sospensione fertile", ovvero come spazio che sottrae, decelera, disinnescia automatismi e apre a forme di ascolto profondo e disponibilità all'inaspettato.

Nella scuola contemporanea – spesso orientata a ritmi accelerati e a una comunicazione continua e performativa – il silenzio può assumere una funzione resistenziale rispetto a logiche di iperproduzione e iperstimolazione. In tale prospettiva, esso si lega strettamente alla nozione di attenzione consapevole. Come osserva Rosa (2019) nel suo lavoro sulla "accelerazione sociale", solo in un contesto temporale dilatato e non saturo può emergere una forma di attenzione profonda, prerequisito per ogni apprendimento significativo.

Biesta (2020) propone una distinzione tra l'"apprendimento" inteso come acquisizione e l'"educazione" come esposizione: il silenzio, in questo secondo senso, non è assenza ma apertura all'alterità, momento di sospensione che rende possibile l'interruzione dell'egocentrismo epistemico e l'accoglienza del nuovo. Il silenzio diventa quindi uno spazio liminale, in cui il soggetto può mettersi in relazione con sé, con l'altro e con il mondo in una forma più riflessiva e meno reattiva.

Anche Todd (2021) riflette sul valore educativo del silenzio, collocandolo all'interno di una pedagogia dell'alterità e della responsabilità. In quest'ottica, il silenzio non è semplicemente vuoto ma gesto etico, apertura al non controllabile, al non pianificato, che permette la co-costruzione di senso e l'incontro autentico.

Le esperienze didattiche ispirate alla pedagogia contemplativa (Ergas & Hadar, 2019) mostrano come l'introduzione di momenti strutturati di silenzio e quiete nella routine scolastica favorisca lo sviluppo della metacognizione, della regolazione emotiva e della capacità riflessiva. In un'epoca segnata da un'"ecologia dell'attenzione" messa sotto pressione (Citton, 2020), il silenzio diventa strumento per ripensare i tempi dell'apprendimento e promuovere una presenza cognitiva ed emotiva più intensa.

Incorporare cura e silenzio nella progettazione educativa significa operare un cambiamento profondo di paradigma: da un modello trasmissivo e performativo a una pedagogia relazionale e situata, centrata sull'incontro e sulla reciprocità. In questo quadro, l'insegnamento non è più la mera erogazione lineare di contenuti, ma un atto che implica presenza, ascolto e responsabilità.

Secondo Joan Tronto (2019), la cura è una pratica etica e politica che richiede attenzione, responsabilità, competenza e reattività. Applicata alla scuola, essa comporta un ripensamento radicale dei tempi, degli spazi e delle relazioni educative. La cura non si improvvisa né si delega, ma si progetta e si esercita come dimensione strutturale del fare scuola. Allo stesso modo, il silenzio, inteso come spazio di sospensione e di apertura all'altro (Giaccardi, 2021; Todd, 2021), diventa il terreno fertile in cui può emergere l'incontro educativo autentico.

L'attenzione non viene più richiesta come dovere disciplinare, ma coltivata come relazione di senso. Come afferma Gert Biesta (2020), educare non è plasmare, ma "rispondere" alla chiamata dell'altro, lasciare spazio all'evento educativo nella sua imprevedibilità. La cura, in questo senso, si manifesta come vigilanza non intrusiva, come "presenza attenta ma non invasiva", capace di sostenere senza determinare, accompagnare senza controllare.

Questa visione implica una trasformazione dell'etica professionale dell'insegnante. L'insegnante non è più il detentore del sapere da trasmettere, ma un mediatore dialogico, una figura capace di abitare la complessità senza cedere alla tentazione della semplificazione o dell'efficienza immediata. Secondo Riccardo Massa (ripreso da Batini, 2020), la professionalità educativa si radica nella capacità di stare nel paradosso educativo, di sostenere l'incertezza, di "non sapere" per lasciare che emerga l'inatteso.

In questo senso, l'insegnante si configura come una figura etica ed estetica (Rinaldi, 2019), capace di curare non solo i contenuti ma anche la forma della relazione educativa, includendo dimensioni spesso marginalizzate come l'affettività, il ritmo, il tempo dell'attesa. Cura e silenzio diventano dunque categorie progettuali che ridisegnano la scuola come luogo di ospitalità epistemica ed esistenziale, dove l'apprendimento non è imposizione ma possibilità che si apre nel tempo.

4. Educare alla consapevolezza: l'attenzione come pratica critica e politica nell'infosfera algoritmica.

Nel contesto ipermediato della società digitale, l'attenzione non è soltanto una questione pedagogica o neurocognitiva, ma assume una portata eminentemente politica. Essa rappresenta oggi una risorsa contesa, al centro di pratiche economiche, culturali e tecnologiche che ne determinano l'orientamento e la qualità. Come evidenziano Zuboff (2019) e Pariser (2011), le dinamiche algoritmiche che governano le piattaforme digitali non si limitano a distribuire informazioni, ma modellano attiva-

mente le forme della percezione e dell'interesse, orientando comportamenti, scelte e desideri in modo invisibile ma profondo.

Questa trasformazione dell'ecosistema informativo ha generato una nuova forma di estrattivismo cognitivo, dove l'attenzione viene catturata, monetizzata e impiegata per fini predittivi e commerciali. La cosiddetta *surveillance capitalism* descritta da Zuboff implica non solo una sorveglianza dei dati, ma una colonizzazione dell'esperienza soggettiva, che compromette le condizioni di libertà epistemica e di deliberazione autonoma.

In tale scenario, educare all'attenzione significa molto più che promuovere la concentrazione o la gestione del tempo: significa formare soggettività critiche, capaci di riconoscere e decostruire le logiche operative delle piattaforme digitali, esercitando una forma di resistenza culturale e cognitiva. È ciò che James Williams (2018) definisce come *"freedom of attention"*: la possibilità di scegliere intenzionalmente a cosa dedicare la propria attenzione in un ambiente che tende sistematicamente a sottrarla.

Da qui emerge la necessità di una pedagogia dell'attenzione critica, che non si limiti a trasmettere competenze digitali strumentali, ma che promuova una vera e propria coscienza ecologica dell'attenzione, come proposto da Yves Citton (2020). Tale pedagogia deve aiutare i soggetti a coltivare pratiche di attenzione sostenibile: saper sostare, selezionare, silenziare il rumore informativo, rallentare. Non si tratta di rifiutare il digitale, ma di abitare consapevolmente l'ambiente mediale, imparando a distinguere tra ciò che merita attenzione e ciò che la divora.

Questa prospettiva richiede anche una trasformazione dell'agire educativo. Gli insegnanti, in quanto mediatori culturali, devono poter accompagnare gli studenti in un percorso di emancipazione percettiva, dove il lavoro sull'attenzione diventa anche un lavoro sull'identità, sulla capacità di dare senso e orientamento al proprio stare nel mondo. L'educazione, in questo senso, si configura come pratica politica della soggettivazione: un processo che rende i soggetti meno manipolabili, più liberi, più presenti a sé stessi e agli altri.

La scuola, lungi dall'essere uno spazio neutro o meramente trasmissivo, può e deve configurarsi come luogo di contro-condizionamento simbolico, capace di opporsi criticamente alle logiche dominanti della frammentazione cognitiva e della dipendenza digitale. In un'epoca in cui l'attenzione è continuamente sollecitata, interrotta, monetizzata, l'ambiente scolastico assume un ruolo fondamentale nel promuovere una *"ecologia mentale"*, riprendendo l'intuizione pionieristica di Gregory Bateson (1972) e attualizzata oggi da studiosi come Bernardo Parrella (2020) e Yves Citton (2020).

La scuola può costituire uno dei pochi spazi sociali rimasti in cui sia possibile resistere all'immediatezza, sottrarsi ai flussi continui di stimoli e recuperare una relazione profonda con il tempo, con il sapere e con l'altro. In questo senso, insegnare a dirigere l'attenzione non verso ciò che è semplicemente gratificante, veloce o superficiale, ma verso ciò che è complesso, significativo e relazionalmente denso, diventa un gesto educativo e politico. È un'azione di cura che implica la volontà di coltivare lentezza, riflessività e profondità come atti di resistenza all'accelerazione e alla distrazione sistemica (Rosa, 2019).

Secondo Gert Biesta (2020), educare significa aprire lo spazio per un'esperienza che non sia interamente governata da logiche funzionali, ma che consenta l'incontro con ciò che eccede il controllo, la performance e l'output. L'attenzione, in questo quadro, è una forma di esposizione al mondo e di disponibilità all'altro, che richiede

condizioni ambientali e culturali adeguate: tempi distesi, spazi di ascolto, pratiche di silenzio e di decentramento.

È necessario quindi che la scuola si faccia laboratorio di attenzione sostenibile, dove si sperimentino forme di didattica capaci di contrastare la logica algoritmica dell'intrattenimento perenne, che tende a sostituire il desiderio con il consumo e l'interesse con la compulsione. Come sottolinea Taina Bucher (2021), le interfacce digitali non sono neutre, ma progettate per guidare comportamenti e reazioni. In questo contesto, formare la capacità di scegliere a cosa prestare attenzione – e perché – è una forma di alfabetizzazione critica, che va ben oltre l'acquisizione di abilità tecniche.

Educare all'attenzione diventa così un atto formativo dotato di valore trasformativo, capace di ridare ai soggetti la possibilità di orientarsi autonomamente, di costruire legami di senso e di abitare consapevolmente l'ambiente mediale e relazionale in cui vivono. In questo modo, la scuola si pone come spazio di rigenerazione simbolica, dove il pensiero complesso può tornare ad avere cittadinanza, contro le semplificazioni e le distrazioni imposte dall'economia digitale.

In tale prospettiva, l'attenzione si configura come un esercizio etico di libertà, nel senso foucaultiano di pratica di sé: un lavoro quotidiano sul proprio posizionamento nel mondo, sulle modalità con cui si entra in relazione con gli altri, con il sapere e con il tempo. In un ecosistema digitale che mira sistematicamente alla cattura dell'attenzione attraverso dispositivi algoritmici e interfacce persuasive, scegliere consapevolmente dove e come rivolgere l'attenzione assume i tratti di un atto di resistenza e di soggettivazione attiva (Han, 2022; Bucher, 2021).

Come ricorda Michel Foucault nei suoi ultimi scritti, la libertà non è una condizione naturale, ma una conquista che passa attraverso pratiche di cura di sé, capaci di rompere con l'immediatezza del condizionamento ambientale e culturale. In questo senso, l'educazione all'attenzione non ha solo un valore cognitivo o didattico, ma assume un ruolo politico ed etico, orientato alla formazione di soggetti riflessivi e presenti a sé stessi, capaci di "sostare nel dubbio" e di interrompere il flusso dell'automatismo informazionale.

La possibilità di disconnettersi in modo consapevole, di creare spazi di vuoto e silenzio, non rappresenta un rifiuto del digitale, ma un tentativo di riappropriazione del tempo mentale ed emotivo (Odell, 2019). Come scrive Jenny Odell, "l'atto più sovversivo in un mondo che ci vuole sempre presenti online è quello di guardare fuori dalla finestra e non fare nulla". Questo non-fare è tutt'altro che passivo: è un gesto di riattivazione dell'intenzionalità, che permette al soggetto di non essere solo oggetto di algoritmi, ma autore della propria esperienza.

Educare a questo tipo di attenzione richiede dunque spazi e tempi pedagogici alternativi a quelli della produttività performativa. Si tratta di abilitare nei soggetti la capacità di abitare il tempo in modo dilatato, di sviluppare una sensibilità nei confronti del ritmo, della pausa, della qualità relazionale dell'esperienza. Come suggerisce Simone Weil, pensare profondamente significa innanzitutto saper attendere, ascoltare, non intervenire subito: un atteggiamento che oggi si presenta come radicalmente controcorrente, ma anche profondamente educativo.

Formare soggetti capaci di attenzione consapevole significa formare soggetti capaci di presenza critica nel mondo, in grado di non reagire automaticamente agli stimoli, ma di scegliere come stare, come pensare, come sentire. Questa è forse una delle missioni più urgenti dell'educazione contemporanea.

Come afferma Gilbert Simondon (2005), la formazione autentica non si limita a un processo di adattamento funzionale all'ambiente, ma implica la capacità di trasformare l'ambiente stesso attraverso una dinamica di co-individuazione, in cui soggetto e contesto si costituiscono reciprocamente. L'educazione, in questo senso, non è un processo lineare di trasmissione né una mera integrazione all'ordine esistente, ma un movimento creativo e relazionale, capace di generare nuove forme di soggettività e nuove configurazioni del reale (Combes, 2019).

L'educazione può dunque essere intesa come potere generativo di futuro, nella misura in cui permette di immaginare e costruire condizioni alternative al presente. Secondo Masschelein e Simons (2020), l'atto educativo ha la forza di "sospendere il mondo", ossia di interrompere le traiettorie prestabilite del senso comune e di aprire spazi per l'imprevisto, per il possibile. Questo implica una pedagogia che non teme il vuoto, l'indeterminato, il dubbio – spazi necessari perché emerga un pensiero critico e relazionale, capace di abitare il mondo in modo trasformativo.

L'educazione all'attenzione non può essere disgiunta da una riflessione sui dispositivi tecnici, culturali ed istituzionali che strutturano l'esperienza. Come sostiene Bernard Stiegler (2018), ogni processo formativo è anche un processo di organologia, in cui la soggettività si plasma attraverso l'interazione con i supporti simbolici e tecnologici del proprio tempo. Coltivare attenzione significa quindi anche decostruire e ripensare questi dispositivi, rendendoli capaci di generare autonomia piuttosto che dipendenza, immaginazione piuttosto che consumo.

5. Conclusioni – Verso una pedagogia della presenza: educare nella civiltà della distrazione strutturale.

Nel contesto contemporaneo, marcato dalla sovraesposizione digitale e dalla crescente pervasività degli ambienti algoritmici, l'attenzione emerge come snodo epistemologico, etico e politico di primaria rilevanza per la riflessione pedagogica. In un ambiente mediale costantemente orientato alla cattura dell'attenzione e alla sua monetizzazione, educare all'attenzione non può più essere ridotto a un semplice esercizio di potenziamento cognitivo individuale. Al contrario, si impone la necessità di ripensare l'attenzione come una pratica situata, relazionale e incarnata, che si sviluppa all'interno di ecologie culturali, tecnologiche ed emotive complesse (Citton, 2019; Lippman & Wilson, 2021).

Yves Citton propone una transizione da una "economia dell'attenzione" a una ecologia dell'attenzione, nella quale il soggetto non è un'unità isolata ma parte di un insieme di relazioni che mediano e modulano la percezione. Tale prospettiva è confermata dalle ricerche neurofenomenologiche e pedagogiche che sottolineano come l'attenzione sia sempre co-costruita attraverso interazioni con ambienti, corpi e artefatti (Gallagher, 2020; Lippman & Wilson, 2021). Lungi dall'essere un mero atto interno alla mente, l'attenzione si costituisce come un gesto intenzionale incarnato, reso possibile da configurazioni spazio-temporali e relazionali favorevoli.

In ambito educativo, questo comporta il superamento di modelli didattici centrati sulla prestazione individuale e sul controllo dell'attenzione, per orientarsi verso una pedagogia capace di coltivare ambienti di senso e tempi distesi, dove l'attenzione possa emergere come disponibilità all'incontro, all'ascolto e alla riflessione. Come sostiene Gert Biesta (2021), il compito dell'educazione non è quello di "catturare" l'attenzione degli studenti, ma di invitarli a partecipare a un mondo comune, rendendoli capaci di scegliere come e perché rivolgere la propria attenzione.

Riconoscere l'attenzione come pratica relazionale e situata significa riconoscere che l'educazione ha una responsabilità nella costruzione di ambienti cognitivi ed affettivi che non sfruttino ma nutrano l'attenzione, aprendola al dubbio, alla lentezza, alla complessità e alla cura dell'altro. Solo in questo quadro l'attenzione potrà ritrovare il suo valore generativo ed etico, al di là delle logiche di efficienza e produttività che dominano l'immaginario contemporaneo.

Educare all'attenzione, oggi, significa costruire ecologie formative capaci di resistere alla frammentazione cognitiva e affettiva prodotta dall'iperconnessione e dalla continua sollecitazione sensoriale e informativa. Come sottolinea Byung-Chul Han (2022), in una società della prestazione e dell'iperstimolazione, il soggetto tende a perdere la capacità di sostare, di percepire, di sentire: in questo scenario, l'attenzione diventa un atto contro-egemonico, una forma di resistenza alla superficialità sistemica.

All'interno di questa prospettiva ecologica, la cura e il silenzio emergono come dispositivi pedagogici fondamentali, non residuali né marginali, ma pienamente costitutivi dell'atto educativo. Come afferma Luigina Mortari (2019), la cura in educazione non si riduce a un atteggiamento affettivo, ma rappresenta una postura epistemica ed etica che implica attenzione, responsabilità e presenza. Essa rende possibile un'educazione che non tratta il soggetto come un contenitore da riempire, ma come un essere da accompagnare nella costruzione di senso.

La prospettiva della cura è anche intrinsecamente politica, come evidenzia Joan Tronto (2020), poiché implica un ripensamento radicale delle priorità educative e delle relazioni di potere che strutturano la scuola e la società. Educare alla cura e attraverso la cura significa mettere al centro la vulnerabilità, il bisogno, il tempo lungo dell'ascolto e della trasformazione, contrastando le logiche performative e standardizzanti che pervadono l'istruzione contemporanea.

L'attenzione, in una società iperconnessa e algoritmicamente mediata, si configura sempre più come una pratica politica (Tronto, 2020), nel senso che essa non è soltanto un atto cognitivo individuale, ma una forma di posizionamento soggettivo e collettivo nei confronti del mondo. In un ecosistema informazionale caratterizzato dalla cattura algoritmica dello sguardo e dalla logica del consumo passivo, esercitare attenzione significa resistere all'automatismo percettivo, rifiutare la subordinazione dell'esperienza alla gratificazione immediata e alle metriche dell'engagement (Zuboff, 2019; Citton, 2019).

In questo quadro, promuovere una pedagogia dell'attenzione non può limitarsi all'adozione di tecniche per "migliorare la concentrazione", ma implica una riformulazione radicale delle strutture educative: delle forme della didattica, degli ambienti di apprendimento e dell'etica professionale dell'insegnare. È necessario interrogare la scuola non solo come spazio di trasmissione, ma come spazio di possibilità in cui la soggettività non venga immediatamente richiesta a performare, a rispondere, a produrre.

In tal senso, la proposta di Gert Biesta (2021) di pensare l'educazione come uno "spazio terzo" si rivela particolarmente feconda. Questo spazio, né pienamente determinato dall'insegnante né completamente centrato sullo studente, è un luogo relazionale e dialogico, in cui l'evento educativo può emergere in forma non programmata, inattesa, trasformativa. Lo "spazio terzo" si oppone così sia alla logica dell'efficienza che permea le politiche educative contemporanee, sia al paradigma dell'individualismo autorealizzativo, per aprire alla possibilità di un incontro generativo con l'alterità, con il sapere, con il mondo.

L'insegnante, in questo contesto, non è colui che gestisce l'attenzione, ma colui che cura le condizioni affinché l'attenzione possa accadere. Ciò richiede una nuova etica della presenza, che si fonda sull'ascolto, sulla disponibilità all'imprevisto e sulla capacità di abitare una complessità relazionale e temporale che sfugge al controllo. L'educazione non è quindi un intervento tecnico, ma una pratica deliberata, profondamente etica e politica, in cui si decide quale tipo di umanità vogliamo coltivare (Masschelein & Simons, 2020).

L'educazione, in un'ottica post-qualitativa (St. Pierre, 2019), non può più essere pensata come un processo lineare, bensì come un campo intensivo, segnato da tensioni, discontinuità e differenze. La contrapposizione tra connessione e disconnessione, ad esempio, non va intesa come dicotomia da superare, ma come polarità da abitare criticamente. Pedagoghe come Elizabeth Ellsworth (2020) parlano dell'apprendimento come "evento affettivo e destabilizzante", capace di sospendere certezze e aprire all'inaspettato. In questo senso, una scuola generativa è una scuola che accetta il rischio dell'indeterminazione, del non sapere, dell'ascolto profondo come forma di presenza e responsabilità.

Barad (2018) ci invita a pensare la realtà come "intra-azione", in cui le entità non pre-esistono alle relazioni ma emergono da esse. La scuola che abita le tensioni è quindi un "nodo" intra-attivo, in cui materiali, corpi, tempi e spazi si co-producono in modo dinamico. Questo implica anche una ridefinizione del tempo scolastico, in cui la lentezza (Berg & Seeber, 2019) diventa contro-dispositivo che resiste alla logica neo-liberale della produttività e del controllo.

References

- Aboujaoude, E., & Gega, L. (2020). *Mental health effects of internet and smartphone use: A review*. *World Psychiatry*, 19(1), 72–74. <https://doi.org/10.1002/wps.20610>
- Barad, K. (2018). Realism, science, and social justice. In M. J. Davies (Ed.), *Philosophy of Education Yearbook* (pp. 51–70). Philosophy of Education Society.
- Balslev, J., Roskilde, T., & Nielsen, M. (2022). *Educating attention: Contemplative practices in schools*. *Journal of Educational Change*, 23(2), 187–206. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09427-9>
- Batini, F. (2020). *Il tempo degli insegnanti. Progettare e valutare nel rispetto della persona*. Erickson.
- Bell Hooks. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- Berg, M., & Seeber, B. K. (2019). *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. University of Toronto Press.
- Biesta, G. (2020). *Il bello del rischio educativo*. Raffaello Cortina.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Bozalek, V., & Zembylas, M. (2021). *Reconceptualising higher education pedagogy through posthumanism: Navigating the entanglement of ethics, care and response-ability*. Routledge.
- Briganti, A. (2022). *Pedagogia della presenza etica: Lentezza, attenzione e riconoscimento nell'educazione contemporanea*. FrancoAngeli.

- Canevaro, A. (2022). *Il silenzio necessario. Per una pedagogia dell'attesa*. Erickson.
- Chakraborty, S. (2023). Silence and decolonial learning: Pedagogies beyond speech. *Postcolonial Directions in Education*, 12(1), 34–56.
- Citton, Y. (2019). *Ecologia della attenzione*. Codice Edizioni.
- Citton, Y. (2020). *Ecologia della attenzione*. Einaudi.
- Dijk, J. A. G. M. van, Poortvliet, P. M., & van Veen, K. (2020). *Digital distractions in the classroom: Student and teacher perspectives*. *Computers & Education*, 159, 104035. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104035>
- Ellsworth, E. (2020). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Routledge.
- Ergas, O., & Hadar, L. (2019). *A contemplative turn in education: Meaning, ethics and relationality*. Springer.
- Gallagher, S. (2020). *Action and interaction*. Oxford University Press.
- Garrison, J., Öztürk, M., & Varela, C. (2022). Silence as a pedagogical threshold: Affect, vulnerability, and the unexpected. *Educational Theory*, 72(3), 351–370.
- Giaccardi, C. (2021). *La teoria del silenzio: Ecologie del tempo e della comunicazione*. Il Mulino.
- Giaccardi, C. (2021). *La comunicazione e il silenzio. Per una pedagogia del limite*. Il Mulino.
- Gilligan, C., Held, V., & Tronto, J. (2023). *Curative pedagogies: Ethics, care, and the public good*. Teachers College Press.
- Han, B.-C. (2022). *La società della stanchezza*. Nottetempo.
- Han, B.-C. (2022). *La crisi della narrazione*. Nottetempo.
- Hayles, N. K. (2012). *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*. University of Chicago Press.
- Held, V. (2021). *The ethics of care: Personal, political, and global*. Oxford University Press.
- Honoré, C. (2020). *Elogio della lentezza*. TEA.
- Hook, D., & Huber, J. (2023). *Slow pedagogies: Reclaiming time for education*. Bloomsbury Academic.
- Kesson, K., & Trachtenberg, L. (2019). Silence as resistance: Pedagogy against the neoliberal noise. In A. M. Kuntz (Ed.), *The responsible methodologist* (pp. 112–130). Routledge.
- Lewis, T. E. (in corso di pubblicazione). *The aesthetics of attention: Philosophy and pedagogy in the age of distraction*. Routledge.
- Lippman, P. C., & Wilson, M. L. (2021). Designing learning environments that support attention and engagement. *Learning Environments Research*, 24(3), 313–334.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2020). *In defence of the school: A public issue*. Education, Culture and Society.
- Mills, K. A. (2022). *The new literacy studies and attention in digital times*. *Literacy*, 56(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/lit.12251>
- Mortari, L. (2019). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore.
- Noddings, N. (2021). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (3rd ed.). University of California Press.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the internet is hiding from you*. Penguin Press.
- Puig de la Bellacasa, M. (2019). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.
- Rinaldi, C. (2019). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.

- Rosa, H. (2019). *Risonanza. Una sociologia della relazione con il mondo*. Il Mulino.
- Seli, P., Risko, E. F., Smilek, D., & Schacter, D. L. (2020). *Mind-wandering with and without intention*. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(7), 558–572.
- Shapiro, L., & Stolz, S. (2019). *Embodied cognition and education*. Routledge.
- St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1077800417732634>
- Taguchi, H. L., & St. Pierre, E. A. (2021). Pedagogies and politics of care and affect. In D. Masny (Ed.), *Inventive pedagogies and teacher education* (pp. 55–72). Routledge.
- Todd, S. (2020). Attending to silence in education: Ethical possibilities in the classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 52(9), 969–979.
- Todd, S. (2021). The ethics of schooling: Care, silence, and political resistance. In P. Standish & N. Blake (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 203–217). Wiley-Blackwell.
- Tronto, J. C. (2019). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. NYU Press.
- Tronto, J. C. (2020). *Un mondo comune. Interdipendenza e responsabilità nella società globale*. Edizioni Gruppo Abele.
- Williams, J. (2018). *Stand out of our light: Freedom and resistance in the attention economy*. Cambridge University Press.
- Zuboff, S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza: Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*. Luiss University Press.