

I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Rivista semestrale diretta da IGNAZIO VOLPICELLI

Comitato direttivo:

Carlo Cappa, Maria S. Tomarchio, Ignazio Volpicelli, Maria Volpicelli, Elena Zizioli

Comitato editoriale:

Carlo Cappa, Cristiano Corsini, Cosimo Costa, Marco Antonio D'Arcangeli, Valentina D'Ascanio, Anselmo Roberto Paolone, Stefano Salmeri, Alessandro Sanzo, Raffaella Strongoli, Ignazio Volpicelli, Maria Volpicelli, Elena Zizioli

Comitato scientifico:

Leonardo Acone, Francesco Cappa, Maren Elfert, Terri Kim, Antonio Luzón, Elena Madrussan, Martino Negri, Giuseppe Sellari, Maria S. Tomarchio

Comitato d'onore:

Gaetano Bonetta, Wilhelm Büttemeyer, Hervé A. Cavallera, Margarete Durst, Mario Gennari, Francesco Mattei, Michel Ostenc, Lucio Pagnoncelli, Donatella Palomba, Miguel A. Pereyra, Nicola Siciliani de Cumis, Giuseppe Spadafora

Prezzo abbonamento 2025: Italia 52,00 - Estero 52,00 + 15,00 s.p. e bancarie
Per abbonamenti, fascicoli separati, richiesta pubblicità indirizzare a:

EDITORIALE ANICIA S.r.l. - Via San Francesco a Ripa n. 67 - 00153 Roma
(IBAN: IT82Q0200805319000104232094) - Tel. 06.5882654

Il fascicolo non recapitato dovrà essere reclamato entro un mese dalla ricezione del fascicolo successivo. I manoscritti, i libri per recensione, le richieste di cambio debbono essere indirizzati alla Direzione de:

«I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA» Via Corsini n. 12 - 00165 ROMA

La direzione de «I Problemi della Pedagogia» esaminerà soltanto i contributi originali non ancora pubblicati o in via di pubblicazione. I contributi da pubblicare vanno inviati al seguente indirizzo: info@problemidellapedagogia.it

I contributi pubblicati sono sottoposti a procedimento di revisione conforme alle norme ISI.

I Problemi della Pedagogia è una rivista scientifica che adotta il codice etico presente sul sito.

SUPPLEMENTO

Anno LXXI

Gennaio/Giugno 2025, n. 1

SOMMARIO

ALESSIO FABIANO, *Esperienza, apprendimento, educazione e Intelligenza Artificiale. Lo sviluppo realizzato*

3

TEODORA PEZZANO, <i>La didattica generatrice del processo formativo e della centralità dell'insegnante</i>	15
ANTONELLA TIANO, <i>L'Educazione civica come strumento per comprendere l'impatto dell'Intelligenza Artificiale sui diritti fondamentali</i>	31
HENRY A. GIROUX, TERESA SAVOIA, <i>Countering the Pedagogy of Forgetting through Language awareness</i>	41
CINZIA TURLI, <i>Dalla teoria del talento innato alla pedagogia possibile. Il potenziale educativo nel pensiero di Adam Grant e secondo le visioni pedagogiche classiche</i>	55
VINCENZO NUNZIO SCALCIONE, <i>Strumenti di valutazione nei servizi per l'infanzia 0-6: la costruzione di modelli e griglie con il supporto dell'Intelligenza Artificiale</i>	67

Hanno collaborato a questo supplemento de «I Problemi della Pedagogia»:
A. FABIANO, H.A. GIROUX, T. PEZZANO, T. SAVOIA, V. N. SCALCIONE, A. TIANO, C. TURLI

Direttore Responsabile: IGNAZIO VOLPICELLI

Autorizzazione del Presidente del Tribunale di Roma n. 4453 del Registro della Stampa 3-2-1955
ISSN: 0032-9347

I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Rivista bimestrale diretta da:

Ignazio Volpicelli

Supplemento

Esperienza, apprendimento, educazione e Intelligenza Artificiale. Lo sviluppo realizzato

Alessio Fabiano

ABSTRACT:

in questo testo l'autore focalizza in alcuni aspetti delle due opere deweyane Experience and Nature del 1925, 1929 seconda edizione e Experience and Education del 1938 il rapporto tra esperienza, apprendimento educazione e Intelligenza Artificiale. In particolare, egli tenta di dimostrare come solo attraverso l'educazione come continuità e la tecnologia come strumento di sviluppo umano si può realizzare lo sviluppo dell'apprendimento umano per migliorare la qualità della democrazia.

ABSTRACT:

in this paper the author focuses in some aspects of the two Deweyan books Experience and Nature of 1925, second edition, 1929 and Experience and education of 1938 the relation between experience, learning, education and A.I. In particular he tries to demonstrate that only through the concept of education as continuity and the technology as tool for the human development is possible to realize the development of the human learning to improve the quality of democracy.

Parole chiave: Esperienza, apprendimento, educazione, I.A.

KEYWORDS: Experience, Learning, Education, A.I.

Uno dei temi centrali della ricerca contemporanea è l'analisi della relazione tra esperienza, apprendimento, educazione e sviluppo della tecnologia. Questa relazione è molto complessa. In questo breve intervento cercherò di focalizzare, tenendo conto di alcuni aspetti dei testi di John Dewey *Experience and Nature* del 1925, seconda edizione del 1929 e *Experience and Education* del 1938, questa relazione cercando di evidenziare alla fine del mio ragionamento alcune specifiche implicazioni didattiche.

1. EXPERIENCE AND NATURE. L'EMPIRISMO NATURALISTICO

I principi della scuola democratica sono sostanzialmente tre, così come sono evidenziati in *The School and Society* del 1899, seconda edizione 1915 di John Dewey:

- a. la scuola determina lo sviluppo sociale;
- b. lo studente è al centro del rapporto educativo;
- c. la scuola si deve fondare sull'organizzazione.

In realtà il discorso della scuola democratica ha un senso solo se si confronta con il significato dell'esperienza e, in particolare, dell'esperienza legata alla questione dell'educazione, così come Dewey comprese nella sua analisi successiva.¹

Innanzitutto c'è da chiarire che l'apprendimento si basa su un atteggiamento costruttivo dello studente e non passivo e recettivo e ciò costituisce il significato della sua centralità. Il *Learning by doing*, cioè l'apprendimento attraverso il fare, è un approccio che dà importanza all'esperienza pratica come mezzo principale per acquisire conoscenze e competenze. John Dewey sostiene, in base a questo ragionamento, che chi apprende lo fa più efficacemente quando è attivamente coinvolto nel processo di apprendimento, affrontando problemi reali e compiti pratici. L'apprendimento è determinato, dunque, da una continua sperimentazione dello studente sul suo soggetto di studio, soprattutto per risolvere i problemi. Questo approccio promuove un'educazione dinamica e partecipativa che prepara gli studenti a rispondere in modo creativo e attivo alle sfide del mondo reale.

¹ Cfr. G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma, 2015

Dewey credeva che l'educazione dovesse essere strettamente legata alla vita pratica e che le scuole dovessero preparare gli studenti non solo accademicamente, ma anche socialmente ed eticamente, per partecipare alla vita democratica.

L'educazione è fondamentale per la democrazia, in quanto la democrazia è "a way of life" e l'educazione, d'altra parte, è una "necessità della vita". Dewey considerava l'insegnamento come l'arte di guidare gli studenti attraverso esperienze significative, incoraggiando l'indagine, la sperimentazione e la riflessione. Egli utilizza a tal proposito le metafore del "giardiniere" e, successivamente dell'*investigator*. Le sue idee hanno influenzato profondamente l'educazione progressiva e democratica promuovendo l'idea che l'apprendimento deve essere centrato sullo studente e su esperienze che favoriscano lo sviluppo personale e sociale.

Il tema dell'esperienza si lega strettamente a quello dell'apprendimento. La vera questione dell'apprendimento è legata al concetto di esperienza. Questo tema è stato principalmente sviluppato attraverso il concetto di esperienza chiarito, in particolare, nell'opera *Experience and Nature* e, in particolare, nella seconda edizione del 1929, che rappresenta uno dei momenti più significativi del pensiero deweyano.

Dewey intende chiarire che la definizione di esperienza debba essere rifondata, come afferma nella seconda edizione del testo, con il metodo dell'*empirismo naturalistico*.

Qual è il legame tra il concetto di esperienza e il metodo filosofico? Qual è il senso del *naturalismo empirico*, dell'*empirismo naturalistico* e, in definitiva dell'*umanesimo naturalistico*? Dewey afferma che la separazione del concetto di esperienza dalla natura non è possibile. L'esperienza fa parte della natura, poiché l'attività umana è nella natura come una sua espressione.

«[...] L'esperienza è tanto *della* natura, quanto *nella* natura»². L'esperienza, in altri termini, è incorporata nel procedimento scientifico che Dewey definisce *metodo dell'intelligenza*. Ecco perché bisogna legare il *metodo empirico* alla ricerca filosofica che, in questo modo, si integra con la ricerca scientifica. Il nodo della questione che Dewey mette in evidenza è che se l'esperienza ordinaria non è compresa attraverso il metodo dell'intelligenza, che rappresenta l'applicazione della scienza alle questio-

² J. DEWEY, *Esperienza e natura*, trad. it., Milano, Mursia, 1973, p. 21.

ni dell'esperienza ordinaria, difficilmente si potrà comprendere il significato dell'esperienza umana.

L'esperienza, in altri termini, coglie il senso dell'azione umana e, allo stesso tempo, si confronta con le varie dimensioni naturali dell'ambiente esterno e della corporeità del soggetto. Quello che Dewey vuole mettere in evidenza nel capitolo introduttivo è la complessità del rapporto soggetto-oggetto attraverso il legame dell'esperienza con la natura che solo il metodo empirico può determinare. Il rapporto complesso tra l'esperienza e la natura, quindi, ha bisogno per essere chiarito di uno specifico metodo empirico che deve prima individuare le questioni che sorgono dal rapporto tra l'esperienza e la natura, tra la soggettività e l'oggettività e, in secondo luogo, il ritornare alle questioni dell'esperienza facendo valere il metodo scientifico³.

Attraverso il metodo dell'intelligenza si può comprendere l'esperienza in tutta la sua complessità secondo l'impostazione dei capitoli successivi del libro, che era già stata definita nella prima edizione del 1925. In particolare, l'aspetto che egli mette in evidenza è che l'esperienza è una situazione in cui il precario e stabile convivono. La esperienza non può essere considerata un momento chiaro e distinto per comprendere la realtà, ma è da considerare principalmente una continua sperimentazione dell'azione umana nelle varie dimensioni della realtà, da considerare in relazione al metodo dell'intelligenza legato alla scoperta e all'applicazione nella realtà.

In altri termini, dopo avere posto il problema del rapporto esperienza-natura come un «circolo critico» che lega contestualmente l'azione umana alle dimensioni dell'ambiente, il tema della comunicazione che si si sviluppa tramite il linguaggio è fondamentale per legare la soggettività interiore della coscienza umana all'ambiente di riferimento.

La comunicazione è strumentale e finale allo stesso tempo in quanto determina la possibilità di costruire una comunità che dia significato alla relazione tra le persone. In questo senso il rapporto tra l'esperienza e la natura si lega all'educazione. L'educazione esprime fino in fondo le caratteristiche della formazione umana nell'esperienza. Comprendere il rapporto tra esperienza e educazione significa costruire il senso di una persona nella realtà sociale e politica.

³ Cfr., *ivi*, p. 45.

2. EXPERIENCE AND EDUCATION. LO SVILUPPO DELL'APPRENDIMENTO

Proprio per questo è il testo *Experience and Education* del 1938 che rappresenta il momento più significativo per comprendere il rapporto tra l'esperienza e l'apprendimento. Questo testo è l'espressione del complesso rapporto tra l'esperienza e l'educazione che è fondamentale per comprendere il significato dell'esperienza. Rispetto alla educazione tradizionale che è trasmissiva, la vera novità dell'educazione progressiva è il rapporto che essa ha con l'esperienza.

“Considero pacifico che l'unità fondamentale della più recente filosofia sia nell'idea che c'è intima e necessaria relazione fra il processo dell'esperienza effettiva e l'educazione. Se è così, lo svolgimento positivo della sua idea base dipende dall'avere una idea esatta dell'esperienza. Prendiamo, ad esempio, il problema della disciplina di studio organizzata, che sarà particolarmente discussa più in là. Per l'educazione progressiva il problema è: qual è il posto e il significato della materia di studio e dell'organizzazione dentro l'esperienza?”⁴.

L'esperienza, in effetti, è educativa nel senso che determina al suo interno una specifica autorevolezza che non ha bisogno della autorità esterna. Lo sviluppo progressivo dell'esperienza determina la consapevolezza da parte dell'educando della realtà e, al tempo stesso, la sua progressiva responsabilizzazione. Il rapporto tra l'esperienza e l'educazione, quindi, costituisce il nodo centrale della riflessione deweyana: qual è il significato della libertà in educazione? In questo senso l'educazione tradizionale si legava ai problemi del passato, laddove l'educazione progressiva si basa sullo sviluppo futuro delle potenzialità umane.

In altri termini, lo studente deve conoscere le dimensioni del passato per sviluppare i suoi progetti futuri. L'imparare attraverso l'esperienza implica questa possibilità⁵. In effetti anche l'educazione tradizionale trasmette esperienze del passato, ma queste esperienze del passato hanno un carattere difettoso, perché non lasciano sviluppare quelle che sono le esperienze future. Bisogna, quindi, legare le esperienze presenti alle esperienze future. L'esperienza, in altri termini, si lega all'apprendimento proprio per-

⁴ J. DEWEY, *Esperienza e educazione*, seconda edizione ricomposta, Firenze, La Nuova Italia, 1967 (7^a ristampa, 1984), pp. 6-7.

⁵ Ivi, p. 9.

ché l'esperienza progressiva deve cercare di legarsi alle esperienze future. Le esperienze future sono progetti per potere scoprire in continuazione le possibilità future e questa scoperta è considerata da Dewey un *continuum* sperimentale⁶.

L'esperienza è governata dal processo continuo dell'azione che, agendo nella realtà, sviluppa le sue potenzialità analizzando in continuazione le conseguenze della propria azione per risolvere uno specifico problema. *In questa azione risiede una esperienza che si definisce educativa rispetto ad una esperienza che riteniamo diseducativa*. Ma qual è la discriminante tra queste due dimensioni dell'esperienza umana?

Il criterio discriminante che Dewey mette in evidenza, quindi, è il principio della continuità. La continuità significa che è necessario la crescita come modifica dell'abitudine⁷ in una specifica direzione anziché in un'altra.

In questo senso è abbastanza evidente che la crescita si sviluppa in una direzione, ma se questa direzione è negativa, allora è necessario che questa dimensione si arresti. In questo senso l'insegnante deve comprendere fino in fondo le caratteristiche dell'esperienza dello studente e farle sviluppare, considerando quelle che sono le condizioni circostanti che determinano l'esperienza.

“Una delle principali responsabilità dell'educatore è che egli non solo deve essere attento al principio generale della formazione dell'esperienza mediante le condizioni circostanti, ma che riconosca pure in concreto quali sono le condizioni che facilitano le esperienze conducenti alla crescita”⁸.

In effetti l'insegnante è un progettista degli ambienti di apprendimento e della crescita unica e irripetibile di ogni studente. L'intervento educativo determina la possibilità che una esperienza debba essere considerata positiva o negativa. *Una esperienza negativa si sviluppa in una direzione che, a parere di Dewey, non può avere continuità*. Una esperienza negativa, di fatto, si arresta in quanto può avere uno sviluppo ma, in effetti, è uno sviluppo che si realizza contro le leggi, contro le regole etiche oppure contro quelle che sono le caratteristiche della vita personale e sociale. Ecco perché l'educazione non può essere considerata una preparazione ad una successiva formazione, ma l'educazione è caratterizzata dall'esperienza

⁶ Ivi, p. 13.

⁷ Ivi, p. 19.

⁸ Ivi, p. 24.

che esprime un chiaro rapporto tra la continuità e l'interazione della persona con l'ambiente. Questa dimensione del rapporto tra la continuità e l'interazione determina la necessità del controllo sociale che è insito nello sviluppo della stessa esperienza. L'esperienza che sviluppa le potenzialità inesprese di ogni persona, sviluppa altresì in modo decisivo anche il controllo sociale dell'azione umana. Il controllo sociale delle regole, quindi, è determinato dalla continuità dei valori che devono essere considerati, così come Dewey afferma in *Theory of Valuation* del 1939 "ends in view", fini in vista di qualcos'altro⁹.

È quindi necessario che si sviluppi in modo significativo l'esperienza come progetto dello sviluppo individuale nei confronti dell'ambiente naturale e sociale. E in questa prospettiva che l'esperienza fonda epistemologicamente un apprendimento continuo e costruttivo che determina la libertà della persona all'interno del proprio ambiente. La libertà è legata *allo sviluppo dell'esperienza che determina una* dimensione costruttiva dell'apprendimento. In questa prospettiva la riflessione critica è fondamentale per comprendere come si possono orientare le prospettive della natura umana orientate verso il progetto futuro di cambiamento dell'azione umana. L'aspetto centrale del progetto umano è determinato, nella sua possibilità di avere una visione per realizzare un fine. "Un proposito differisce da un impulso e da un desiderio originale per il fatto di venire tradotto in un piano e metodo d'azione basato sulla previsione delle conseguenze dell'operare sotto certe condizioni date in un certo modo"¹⁰.

Proprio per questo è necessario che il curriculum nella scuola venga strutturato per riproporre le varie dimensioni dell'esperienza all'interno dell'organizzazione curricolare, per evidenziare i problemi e stimolare la riflessione e la meta-riflessione nell'ambito dello sviluppo della formazione di ogni studentessa e studente.

Il tema centrale che si pone all'origine come matrice delle trasformazioni della scuola democratica e inclusiva è la centralità dell'esperienza legata all'importanza della scienza e della tecnologia per sviluppare le potenzialità inesprese di ogni studentessa e studente e, anche, per comprendere il ruolo culturale e professionale dell'insegnante e dell'organizzazione della scuola.

⁹ Ivi, p. 41.

¹⁰ Ivi, p. 53.

Lo sviluppo dell'esperienza determina lo sviluppo progressivo dell'apprendimento della studentessa e dello studente. Come questo problema si può sviluppare in modo adeguato nella contemporaneità in cui le caratteristiche della scuola italiana e, in generale, della scuola europea si basano su una nuova didattica, modellata in particolare sulla didattica delle competenze, sulla *governance* che ha un valore determinante nei processi organizzativi della scuola? E come può questo discorso legarsi allo sviluppo della formazione se non si confronta con la questione della tecnologia e dell'Intelligenza Artificiale per definire il modello di scuola contemporanea, sempre più orientato alla ricerca di una *inclusione sostenibile*¹¹?

3. ESPERIENZA APPRENDIMENTO E INTELLIGENZA ARTIFICIALE. L'APPRENDIMENTO REALIZZATO.

Il digitale e l'Intelligenza Artificiale, quindi, rappresentano un modello tecnologico che si può e si deve integrare nell'esperienza umana. L'esperienza è il centro di annodamento delle varie dimensioni disciplinari, culturali e tecnologiche che si sviluppano nell'apprendimento. Soprattutto il rapporto tra esperienza, apprendimento e Intelligenza Artificiale rappresenta una questione epistemologica e didattica fondamentale per delineare le possibilità della scuola inclusiva contemporanea.

In effetti, dalla matrice teorica deweyana sul rapporto esperienza e educazione, è necessario analizzare alcuni aspetti di questo intreccio tra l'esperienza, l'apprendimento, l'educazione e l'Intelligenza Artificiale.

Bisogna soprattutto chiarire il significato epistemologico e tecnologico dell'IA e l'importanza delle sue applicazioni all'educazione e al mondo della scuola. È necessario analizzare quali applicazioni didattiche questo discorso può determinare per la progettazione curricolare, per le questioni didattiche legate alla individualizzazione e alla personalizzazione, alle varie questioni della valutazione e, soprattutto, alle nuove dimensioni della professionalità insegnante che determinerebbe il complesso rapporto epistemologico tra l'esperienza, l'apprendimento e l'Intelligenza Artificiale.

¹¹ C. De Luca, G. Domenici, G. Spadafora, *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo*, Roma, Anicia, 2023.

L'intelligenza Artificiale, se utilizzata correttamente, può diventare un alleato prezioso nella trasformazione dell'istruzione e, più complessivamente, dei processi educativi per migliorare la qualità dell'apprendimento e della relazione educativa democratica.

La sua capacità di analizzare e interpretare dati, di adattarsi alle esigenze degli studenti e di offrire un'esperienza personalizzata apre nuovi orizzonti nel campo dell'apprendimento e, soprattutto, determina la possibilità di definire un possibile nuovo paradigma educativo per la scuola contemporanea¹².

Proprio per questo, è importante ricordare che l'Intelligenza Artificiale difficilmente potrà sostituire il ruolo didattico e professionale degli insegnanti. Gli insegnanti saranno sempre indispensabili per fornire un supporto emotivo e sociale agli studenti, per guidarli nel processo di apprendimento e per progettare e offrire conoscenze che vadano al di là delle capacità di un algoritmo¹³.

L'Intelligenza Artificiale può essere utilizzata in diverse aree dell'educazione e del rapporto tra insegnamento e apprendimento e nelle varie dimensioni della didattica. Ad esempio, essa potrebbe risultare fondamentale:

- a. nella definizione e progettazione di specifici materiali didattici interattivi e stimolanti per un apprendimento significativo e creativo;
- b. nel progettare la valutazione personalizzata delle competenze degli studenti, l'individuazione di aree di miglioramento e l'offerta di *feedback* dettagliato,
- c. la gestione automatizzata di compiti amministrativi per migliorare la qualità organizzativa dell'apprendimento¹⁴.

Complessivamente, quindi, l'Intelligenza Artificiale potrebbe contribuire a colmare il divario nell'accesso all'istruzione e nelle disuguaglianze determinate dalle differenze di istruzione.

Un altro effetto fondamentale dell'Intelligenza Artificiale è la sua adattabilità alle possibili dimensioni didattiche dell'individualizzazione e della

¹² P. C. Rivoltella, *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Morcelliana, Milano, 2015

¹³ S. Moriggi, M. Pireddu, *L'Intelligenza Artificiale e i suoi fantasmi: Vivere e pensare con le reti generative*, Il Margine, Trento, 2024

¹⁴ D. P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

personalizzazione e per aiutare gli studenti con disabilità unitamente alle varie categorie di B.E.S, quelli che hanno difficoltà di apprendimento ad avere un'esperienza educativa più inclusiva ed equa.

Inoltre, l'utilizzo delle nuove tecnologie dell'Intelligenza Artificiale può superare le barriere geografiche e socio-economiche, consentendo agli studenti di accedere a risorse educative di alta qualità da qualsiasi parte del mondo¹⁵. Tuttavia, l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nell'istruzione solleva anche importanti questioni etiche e di privacy. È fondamentale garantire la protezione dei dati degli studenti e rispettare i principi dell'etica dell'Intelligenza Artificiale, come la trasparenza, l'interpretabilità e il controllo umano.

Gli algoritmi di Intelligenza Artificiale devono essere sviluppati e utilizzati in modo responsabile, prendendo in considerazione il contesto educativo e i valori fondamentali dell'educazione e del rispetto reciproco. Gli insegnanti devono anche essere adeguatamente formati per comprendere e utilizzare correttamente l'Intelligenza Artificiale per garantire che sia un valore aggiunto all'esperienza educativa.

L'Intelligenza Artificiale ha il potenziale per trasformare radicalmente il campo dell'educazione, migliorando l'apprendimento degli studenti, supportando gli insegnanti e creando un ambiente educativo più inclusivo ed equo. Tuttavia, per sfruttare appieno i benefici dell'Intelligenza Artificiale, è fondamentale adottare un approccio oculato e responsabile. L'Intelligenza Artificiale dovrebbe essere vista come un complemento all'intelligenza umana, un aiuto prezioso per migliorare la qualità e l'efficienza dell'istruzione.

Con un'adeguata formazione per gli insegnanti e gli studenti, nonché del dirigente scolastico l'Intelligenza Artificiale potrebbe aprire nuove possibilità nel campo dell'educazione, offrendo nuove opportunità di apprendimento e preparando gli studenti per una formazione culturale e professionale di alto profilo. I processi educativi svolgono un ruolo fondamentale e di estrema importanza nello sviluppo e nella crescita delle persone, nonché nella formazione delle future generazioni.

L'obiettivo primario è quello di preparare attentamente e con cura gli studenti, dotandoli di strumenti e competenze necessari affinché possano

¹⁵ D. Ianes, H. Heidrun, *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*, Trento, Erickson, 2023.

diventare cittadini consapevoli, responsabili e altamente competenti, in grado di contribuire appieno e in maniera positiva alla società in cui vivono. È fondamentale sottolineare l'importanza che i processi educativi rivestono, in quanto essi hanno un impatto diretto sulla crescita individuale e collettiva, nonché sul progresso sociale, culturale ed economico di un'intera nazione.

Questa tecnologia avanzata è in grado di apportare significativi cambiamenti nel campo dell'istruzione, offrendo nuove opportunità per migliorare gli approcci didattici, aumentare l'efficacia degli insegnanti e ridurre le disuguaglianze nell'ambito educativo. Inoltre, l'Intelligenza Artificiale può svolgere un ruolo cruciale nella promozione dell'educazione inclusiva e nell'eliminazione delle barriere linguistiche e culturali. Attraverso l'utilizzo di traduttori automatici, chatbot multilingue e altre applicazioni basate sull'Intelligenza Artificiale, gli studenti provenienti da diverse realtà socio-culturali possono superare le difficoltà legate alla comunicazione e godere appieno dei vantaggi di un'istruzione globale¹⁶.

L'Intelligenza Artificiale può favorire l'accesso all'istruzione anche per le fasce di popolazione svantaggiate, garantendo un apprendimento di qualità a chiunque, ovunque si trovi. Nonostante i numerosi vantaggi e le potenzialità dell'Intelligenza Artificiale nell'ambito educativo, è fondamentale ricordare che essa non può, né deve sostituire l'importante ruolo svolto dagli insegnanti.

Riferendomi al discorso iniziale in cui ho cercato di analizzare il rapporto tra esperienza, apprendimento e educazione, in base alle suggestioni che le opere *Experience and Nature* e *Experience and Education* di Dewey hanno fornito, le applicazioni all'educazione dell'I.A. dimostrano che l'esperienza e l'apprendimento hanno bisogno di questa tecnologia dell'educazione per realizzarsi completamente. *La vera libertà dell'apprendimento e dell'azione umana è rendere simbiotica la tecnologia all'esperienza umana, secondo l'ispirazione di John Dewey. L'esperienza può sviluppare la libertà dello studente se si lega in modo organico alla tecnologia dell'educazione per migliorare la qualità dell'apprendimento e, soprattutto, la qualità della democrazia.*

¹⁶ C. Pancioli, P. C. Rivoltella, a cura di, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Scholé, Brescia, 2024; A. Fabiano, *La scuola digitale. Questioni pedagogiche e didattiche*, Roma, Anicia, 2021.

Una scuola inclusiva, quindi, necessariamente deve tenere conto dello sviluppo educativo dell'educazione attraverso la tecnologia dell'I.A, che può essere usata in modo responsabile solo se diventa una parte integrata e positiva dell'esperienza umana.

BIBLIOGRAFIA

- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- De Luca C., G. Domenici, G. Spadafora, *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo*, Roma, Anicia, 2023.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, seconda edizione ricomposta, Firenze, La Nuova Italia, 1967 (7^a ristampa, 1984)
- Dewey J., *Esperienza e natura*, trad. it., Milano, Mursia, 1973
- Fabiano A., *La scuola digitale. Questioni pedagogiche e didattiche*, Roma, Anicia, 2021.
- Ianes D., H. Heidrun, *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*, Trento, Erickson, 2023.
- Moriggi S., M. Pireddu, *L'Intelligenza Artificiale e i suoi fantasmi: Vivere e pensare con le reti generative*, Il Margine, Trento, 2024
- Panciroli C., P. C. Rivoltella, a cura di, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Scholé, Brescia, 2024
- Rivoltella P.C., *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Morcelliana, Milano, 2015
- Spadafora G., *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma, 2015

La didattica generatrice del processo formativo e della centralità dell'insegnante

Teodora Pezzano

ABSTRACT:

in questo contributo l'autrice analizza il rapporto tra la didattica, il processo formativo e la centralità dell'insegnante. Dopo avere analizzato alcune caratteristiche epistemologiche della didattica, l'autrice mette in rilievo come la didattica sviluppi il processo formativo e la centralità dell'insegnante per realizzare la finalità di una scuola inclusiva.

ABSTRACT:

in this paper the author analyzes the relationship between didactics, the educational process and the centrality of the teacher. After having analyzed some epistemological features of didactics, the author highlights how didactics develops the educational process and the centrality of the teacher to be the aim of an inclusive school.

Parole chiave: didattica, processo formativo, insegnante.

KEYWORDS: Didactics, Educational Process, Teacher.

1. LE QUESTIONI EPISTEMOLOGICHE DELLA DIDATTICA

Non è pensabile affrontare le questioni pedagogiche e didattiche dell'insegnante inclusivo senza ripercorrere le principali tappe della ricerca epistemologica che ha cercato di delimitare e definire le specificità della pedagogia e della didattica in relazione al ruolo culturale e professionale dell'insegnante.

L'insegnante non è mai del tutto solo nel suo agire, ma la sua professionalità è sempre inserita all'interno di una rete complessa costituita da istituzioni, figure e contesti organizzati e cooperanti. Eppure, permane nell'immaginario collettivo e non solo, l'identificare nell'insegnante il referente principale e, nel bene e nel male, il detentore ufficiale delle teorie e delle pratiche educative.

In poche parole, l'insegnante è il capro espiatorio di una problematizzazione in atto della pedagogia e della didattica (e nelle teorie e nelle pratiche) legata ai veloci cambiamenti epocali della società contemporanea.

Essa non è da intendersi come un'operazione fine a sé stessa, ma come una base necessaria da cui lanciare le nuove ipotesi di lavoro e ricerca che scaturiscono dalla problematicità del presente, dalle sfide dell'attualità dominata dalla rivoluzione digitale e dall'IA.

Nella contemporaneità le questioni già note inerenti all'educazione si problematizzano, in particolare, nell'intreccio fra pedagogia e didattica. Proprio in questo intreccio possono trovare nuove identità e una sintesi possibile nella figura dell'insegnante inclusivo. Esso appare, complessivamente, una figura aperta ad accogliere le sfide e a misurarsi con le mutevoli condizioni della contemporaneità.

La ricerca in educazione ha sempre avuto una notevole difficoltà nel definire la complessità del sapere pedagogico e didattico. Pertanto, delineare uno scenario generale di riferimento, sebbene con pochi e veloci tratti, è un'utile fase propedeutica per comprendere la complessità di una fondazione scientifica ed epistemologica della pedagogia e della didattica.

Nell'ottica di una prospettiva aperta e problematica, si possono individuare alcune linee di ricerca predominanti che si stagliano con maggiore decisione sullo scenario generale. È da evidenziare che la specifica dimensione epistemologica del discorso pedagogico ha visto, negli ultimi decenni, una significativa attenzione da parte della ricerca in ambito educativo,

con l'attuazione di vari tentativi di darle un'organizzazione più organica¹⁷.

I contributi sono numerosissimi ed il quadro che ne proviene è complesso e articolato. Proverò a sintetizzare alcune direzioni principali che possono tornare utili come riferimento in questo mio discorso. Una linea da segnalare è quella che tende a ricondurre temi e contenuti dell'educativo nel filosofico. In generale la pedagogia si presenta come sapere che pensa l'educazione per la persona, in vista di orizzonti valoriali per ogni temporalità storicamente definita¹⁸. Al centro della riflessione è collocata la persona nell'unitarietà e nell'integralità delle sue qualità corporee, intellettive e affettive. Storicamente, la stessa fondazione filosofica della pedagogia è caratterizzata dal senso dell'unità del sapere riferito alla persona, in una dimensione segnata dalle caratteristiche della particolarità e dell'universalità, perché fornisce un orizzonte di senso all'educazione delle persone particolari e, inoltre, orienta e sviluppa la formazione del soggetto-persona nella sua connessione con l'azione umana fondata sulla libertà di scelta.

Nella cultura italiana esiste un'importante tradizione di filosofia dell'educazione, il razionalismo critico banfiano-bertiniano con la conseguente dimensione problematicista, i filoni personalistici, l'impostazione neo-aristotelica del pensare pedagogicamente fondato, nonché la riflessione filosofica di tradizione gentiliana. Si tratta di proposte che rappresentano la prova più significativa della centralità filosofica nella costruzione di una specifica dimensione pedagogica¹⁹.

Una ulteriore direzione di ricerca fa riferimento al tentativo di fondazione epistemologica della pedagogia come sapere in cui convergono, nella forma di un "sistema", questioni filosofiche, politiche, scientifiche ed applicative. Tali questioni non trovano una sintesi nella pedagogia ma provano a determinarne il senso nel loro insieme sistemico. Le varie dimensioni culturali del problema fondano il tessuto categoriale della pedagogia, la cui identità risiede proprio nel suo strutturarsi come organismo funzionante nella compresenza delle diverse componenti. Il paradigma sistemico è stato ispirato dagli studi di Von Bertalanffy e, specificatamente

¹⁷ Cfr. G. Spadafora, *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma, 2018; L. D'Alonzo, *La gestione della classe per l'inclusione*, Scholè, Brescia, 2020

¹⁸ G. Spadafora, op. cit., p. 14.

¹⁹ Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2012.

in pedagogia, è stato prospettato da Niklas Luhmann e Wolfgang Brezinka mentre, in Italia si ricordano il contributo di Sergio De Giacinto e le prime proposte teoriche della “pedagogia critica” di Franco Cambi. Per questi studiosi la pedagogia è il complesso di riflessioni incrociate con altri saperi che trattano ugualmente i problemi della persona e della sua formazione²⁰.

Un'altra linea di studi epistemologici vede il fondamentale contributo di Raffaele Laporta, per cui la pedagogia si struttura come una sintesi determinata da “una scienza empirica dell'educazione”. In questo caso nella *Paidetica* risiede la libertà come una delle ragioni ultime della pratica educativa. La libertà si presenta così come l'Assoluto pedagogico, una condizione da cui non si può prescindere²¹.

L'educazione è sia un oggetto dotato di una natura specifica, sia un oggetto polimorfo ed articolato, per cui diventa sempre più necessario definire la dimensione teorico-empirica dell'agire educativo. Parlare di educazione, dunque, significa impegnarsi sia in una attività di riflessione teorica, sia in una ricerca empirica che si incrocia con discipline ausiliarie capaci di illuminare l'oggetto pedagogico. Una novità significativa della problematica epistemologica della ricerca pedagogica contemporanea è il metodo “clinico” applicato alla formazione, sviluppato da Riccardo Massa e dalla sua scuola. La teorizzazione valorizza i vari “dispositivi” della ricerca pedagogica dell'esperienza educativa, in modo da porre in luce la necessità e la processualità di una specifica mediazione pedagogica nelle diverse azioni formative e culturali²². Nonostante alcuni limiti, la metodologia clinica ha senz'altro il pregio di aver aperto a un discorso teorico-sperimentale più adeguato alle specificità del sapere pedagogico.

Nell'ottica di un allargamento e di una attualizzazione della specificità del sapere pedagogico riconducibili alla figura dell'insegnante oggi, è opportuno includere in questo quadro epistemologico le categorie della

²⁰ L. von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Mondadori, Milano 2004; S. De Giacinto, *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia 1977; W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione: introduzione ai fondamenti della scienza dell'educazione, della filosofia dell'educazione e della pedagogia pratica*, Armando editore, Roma 1980; F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica, modernità*, Clueb, Bologna 1986; .

²¹ Cfr. R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

²² Cfr. R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 2004.

crescita, della cura e della coltivazione. Per Alberto Granese tale specifico pedagogico si esprime in un congegno critico-radical che orienta gli altri saperi e che intende districarsi attraverso “procedimenti ermeneutici” nel “labirinto” della pedagogia. Granese relaziona, dunque, lo specifico pedagogico alla centralità dei processi di crescita, di cura e di coltivazione, così come questi si sviluppano nelle varie dimensioni della vita umana²³. Dove c'è crescita e sviluppo, allora è presente la dimensione pedagogica, sia nelle questioni umanistiche, sia nelle questioni scientifiche.

Per affrontare la questione della dimensione specifica della didattica, può essere utile riprendere la riflessione sulle “scienze dell'educazione” elaborata da John Dewey. In particolare, il concetto delle “fonti di una scienza dell'educazione”, ispirato dall'opera *The Sources of a Science of Education* del 1929. Questo contributo offre una possibile chiave di lettura per comprendere il legame tra la pedagogia, la didattica e la valutazione. Dewey propone questo lavoro in età matura e a distanza di molti anni da *Democracy and Education* (1916) in cui trattava una teoria dell'educazione legata alla riflessione filosofica e politica. *The Sources of a Science of Education* è da considerare un testo centrale, in quanto Dewey ribadisce la necessità di riflettere sulla scientificità dell'educazione, e focalizza il rapporto tra la pedagogia e le altre scienze²⁴. L'intervento deweyano sulla scientificità dell'educazione si colloca sia all'interno dello sforzo complessivo del pensatore di comprendere il significato dell'atteggiamento scientifico dell'individuo di fronte ai problemi sociali da risolvere attraverso la scienza, sia nel porre la questione del rapporto tra la pedagogia e le altre scienze²⁵.

Interrogandosi sul significato della scienza, il filosofo ritiene che essa esprima una serie di “metodi sistematici di indagine” i quali, “applicati ad un complesso di fatti”, consentono all'individuo “una comprensione

²³ Cfr. A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma, 2017

²⁴ Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, a cura di G. Spadafora, Anicia, Roma, 2018.

²⁵ J. Dewey, *The Sources of a Science of Education* (1929), in *The Later Works 1925-1953*, vol. 5, 1929-1930, SIUP, Carbondale and Edwardsville 1984; trad. it., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, a cura di M. Tioli Gabrieli e L. Borelli, La Nuova Italia, Firenze 1967; J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, a cura di A. Cosentino, Fridericianna, Napoli 2017; J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, a cura di Franco Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2025

migliore ed un controllo più intelligente” dei medesimi²⁶. Il problema della scientificità dell’educazione risulta connesso alla funzione della scienza di “liberare gli individui”, di permettere di “vedere nuovi problemi”, e, soprattutto, di favorire la “diversificazione più che la rigida uniformità”²⁷. Storicamente l’educazione è stata considerata un’arte, ragione per la quale essa non può essere analizzata in maniera oppositiva, ma va piuttosto concepita in modo distinto e, allo stesso tempo complementare con la scienza.

Il nodo teoretico della fondazione scientifica del problema educativo consiste nella contrapposizione teoria-pratica. Affinché vi sia scienza deve esserci anche astrazione; l’astrazione consente che le esperienze pratiche e personali assurgano ad una dimensione riflessiva o teoretica. L’ambito dell’educazione è, quindi, particolarmente complesso, poiché la realizzazione teorica della pratica implica difficoltà evidenti dal punto di vista dell’analisi epistemologica. Le osservazioni, se confermate dagli esperimenti, dimostrano che l’analisi scientifica di una situazione educativa può rendere la pratica dell’insegnante più intelligente, flessibile e meglio adattabile a risolvere i problemi dell’insegnamento rapportandoli alle specifiche situazioni che si presentano, ma non può essere applicata in maniera acritica, non devono esserci applicazioni passive dei risultati scientifici provenienti dalle diverse scienze.

In altri termini, Dewey spiega come la scienza debba essere studiata alla stregua di un “modello teorico”, una serie di principi astratti che, collegando insieme diversi fenomeni, costituiscono le leggi; nel contempo tali modelli teorici diventano scientifici quando vengono sperimentati praticamente²⁸.

Il ruolo dell’educatore, e dell’insegnante quindi, diventa sempre più cruciale, poiché al netto della complessità dei fenomeni e delle variabili prese in considerazione, nell’applicazione di leggi scientifiche alle problematiche educative, la sua azione pratica risulta decisiva per intervenire sui processi di apprendimento e per migliorare i risultati educativi.

²⁶ Cfr. G. Spadafora, *L’educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma, 2015; T. Pezzano, *Le radici dell’educazione. La teoria dell’esperienza in John Dewey*, FrancoAngeli, Milano, 2017; John Dewey, *My Pedagogic Creed. Il Manifesto pedagogico per una scelta di vita democratica*, Introduzione, traduzione e cura di Teodora Pezzano, Avio Edizioni Scientifiche, Roma, 2023

²⁷ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell’educazione*, cit., p. 2.

²⁸ Ivi, p. 14.

È in questa applicazione del pluralismo delle fonti alle specifiche situazioni educative nella scuola, che si può rinvenire la matrice epistemologica del processo didattico²⁹.

È indubbio che le “fonti di una scienza dell'educazione” hanno un senso proprio quando vengono utilizzate dagli educatori nella loro azione educativa, la scientificità dell'educazione trova una sua affermazione in una sorta di convergenza delle varie prospettive di ricerca scientifica nel processo didattico-pedagogico. È nell'azione pratica, sviluppata strutturalmente dall'insegnante attraverso l'applicazione delle scienze dell'educazione, che egli può comprendere, affrontare e risolvere i problemi dell'apprendimento che gli si pongono nel suo percorso professionale. La costruzione scientifica della didattica, quindi, si lega al ruolo culturale e professionale dell'insegnante, e determina nella sua applicazione la centralità del processo formativo che rappresenta un aspetto decisivo per comprendere le possibilità inclusive della scuola contemporanea.

2. IL PARADIGMA DELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E L'INSEGNANTE COME INVESTIGATOR

Il contributo deweyano ha influenzato gli studi in direzione dell'elaborazione di una sorta di “paradigma delle scienze dell'educazione” tale da determinare, dagli anni '50 in poi, importanti trasformazioni della politica scolastica e delle politiche della formazione degli insegnanti in Italia. Si può dire che la riflessione deweyana ha chiarito il rapporto della didattica tra teorizzazione e applicazione scientifica.

A ulteriore completamento del percorso epistemologico delineato nel precedente paragrafo, e per allacciare un legame con la questione ermeneutica delle “fonti”, si può fare un veloce accenno al contributo di Francesco De Bartolomeis che, in particolare ne *La pedagogia come scienza* (1953), affronta la “complicazione” della possibilità di fondare scientificamente la pedagogia attraverso la “eterogeneità” del discorso pedagogico. Ovvero, la pedagogia può ambire ad una fondazione scientifica proponendosi come “centro di collaborazione di una molteplicità di scienze”³⁰, e la scienza

²⁹ G. Spadafora, op. cit., p. 30.

³⁰ F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 9 (1 ed. 1953).

dell'educazione è garantita da una sorta di collaborazione disciplinare. In questa prospettiva embrionale molto più significativa è l'opera di Aldo Visalberghi che deve essere considerato il vero fondatore del paradigma delle scienze dell'educazione³¹.

Aldo Visalberghi, in particolare, nello sviluppare queste idee nel testo scritto con Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi *Pedagogia e scienze dell'educazione* del 1978, sottolinea come l'ampliamento delle prospettive della ricerca educativa si leghi al significato della scientificità dell'educazione. In particolare, lo studioso mette in rilievo come l'unità della scienza dell'educazione sia da considerare in modo funzionale e pragmatico, e la pedagogia sia infine espressione di una molteplicità di ricerche applicate a situazioni educative e scolastiche specifiche³².

In questa prospettiva interdisciplinare, in cui la sperimentazione integra e completa il modello teorico, Visalberghi colloca la pedagogia sperimentale a fondamento del progetto per trasformare la scuola tradizionale, mettendo in rilievo l'importanza dell'*educational measurement* e, in particolare, dell'oggettività delle prove di profitto, collegandole alla dimensione sociale della scienza a cui fa riferimento Dewey.

Se la possibilità di costruire un modello di pedagogia sperimentale, da applicare nell'ambito dei processi educativi e scolastici, resta come riferimento primario per le scienze dell'educazione, l'elemento di novità è dato dall'interdipendenza tra il cambiamento della pedagogia e quello della scuola. La scientificità dell'educazione si lega così alla riflessione culturale sui mutamenti che caratterizzano la scuola all'interno del proprio tempo e della società. Ne emerge una concezione della pedagogia connessa alle trasformazioni che la ricerca scientifica attiva e promuove nel sociale.

La scienza dell'educazione risulta legata alla sua stessa applicazione, e in questo processo appare chiaro quanto sia fondamentale il ruolo dell'insegnante, quell'insegnante che Dewey, con termine appropriato, definisce "investigator", ovvero ricercatore. La funzione di sperimentazione e di ricerca si sviluppa nel contesto scolastico per analizzare, orientare e recuperare i processi di apprendimento di ogni studente nella sua singolarità e irripetibilità.

³¹ C. Angelini, a cura di, *Aldo Visalberghi. Una pedagogia di svolta, Premessa di Benedetto Vertecchi*, Anicia, Roma, 2022

³² Cfr. A. Visalberghi in collaborazione con R. Maragliano, B. Vertecchi *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1981

Le scienze dell'educazione esprimono pertanto anche un significativo processo didattico, poiché esse, tramite l'azione creativa dell'insegnante, vengono applicate per risolvere i problemi dell'apprendimento. Questi due ulteriori riferimenti epistemologici possono aiutare ad inquadrare e comprendere da una parte quanto sia importante il significato dell'azione didattica e dall'altra in che maniera essa si colleghi e possa partecipare alla costruzione di valori democratici per la società del futuro.

I processi didattici che sono fondati sull'applicazione delle scienze dell'educazione si caratterizzano come una sintesi tra la dimensione epistemologica della pedagogia, della didattica e della valutazione e l'applicazione ai bisogni di apprendimento e di formazione del soggetto-persona colto nella sua dimensione storico-culturale di studente. La derivazione dalle scienze dell'educazione caratterizza la matrice epistemologica della didattica e la definisce come processo che intreccia la teoria pedagogica alla dimensione valoriale. Inoltre, la struttura complessa del discorso pedagogico nella didattica rimanda a numerose azioni e prassi diversificate, frutto di un rinnovamento continuo della dialettica tra teoria e applicazione nei contesti educativi specifici³³. Ma la didattica come applicazione scientifica ha come sua finalità centrale la comprensione del processo formativo e uno specifico intervento per determinare il suo sviluppo e uno specifico orientamento valoriale.

3. IL PROCESSO FORMATIVO COME FINALITÀ DELLA DIDATTICA E LA CENTRALITÀ DELL'INSEGNANTE.

La categoria della formazione deve essere considerata un insieme di processi che si sviluppano nella specificità della soggettività umana e del suo dato contesto sociale, poiché all'interno di una prospettiva pedagogico-didattica, le questioni dell'apprendimento e dello sviluppo umano si determinano per comprendere la singolarità e irripetibilità delle varie persone. Per questa ragione i processi didattici si devono intendere come processi educativi sistemici, sempre da misurare con le questioni epistemologiche legate ai processi formativi dell'insegnante.

³³ Cfr. G. Buonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica. Teoriae prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma 2016.

te e dello studente, entrambi considerati all'interno dell'organizzazione scolastica di riferimento.

La didattica, così definita dalle caratteristiche di complessità e di processualità del processo formativo, necessariamente si sviluppa nella sua realizzazione pratica. Essa include un insieme di processi tesi a favorire il superamento o il recupero di situazioni limitative dell'apprendimento e di promuovere l'orientamento dello studente alle scelte consapevoli in un'ottica di inclusività e sostenibilità.

Il processo formativo, in un senso ampio, è il punto in cui possono incrociarsi la pedagogia e la didattica. La didattica analizza, orienta e recupera il processo formativo di ogni persona in quanto, come sintesi applicativa delle scienze dell'educazione e della dimensione valoriale, può trovare nell'attività formativa il luogo privilegiato per una sua chiara esplicazione. Ma occorre anche ricordare che tale concetto è sempre in evoluzione in quanto si adatta alle specificità storiche, sociali, economiche, politiche e culturali del proprio tempo.

La formazione ha pertanto un carattere dinamico dovuto da una parte alle scelte interiori della persona, dall'altro alle trasformazioni che possono coinvolgerla dall'esterno. Tutto il percorso formativo della persona vede nel corso del tempo l'intrecciarsi di più elementi, che vanno dalla presenza di una dimensione ontologico-biologica, al susseguirsi di un insieme di attività, intenzionali o non intenzionali, sviluppate nei confronti dell'ambiente di vita e degli altri soggetti; e infine all'influenza esercitata dagli eventi occasionali.

La formazione ha a che fare con la relazione, la sua natura è profondamente relazionale, le sue pratiche sostanziano una disponibilità, un impegno, una volontà dell'umano ad aprirsi all'incontro con l'altro. In questo senso la formazione attiene al sociale e al politico, in un'ottica deweyana. Di fatto le pratiche della formazione, e qui ricadono i più diversi strumenti didattici e le molteplici applicazioni dell'educativo, in quest'accezione sociale e politica, si prestano ad essere "naturalmente" inclusive e interculturali, poiché basate sui valori democratici dell'accoglienza, dell'uguaglianza e della convivenza civile e solidale.

Il processo formativo non prevede un punto definitivo di approdo in cui possa dirsi concluso, poiché esso è basato sui rapporti che intreccia nei tempi e nei luoghi con i diversi soggetti; esso è relazionale, interpersonale, transgenerazionale e legato alla reciprocità. Proprio per questo aspetto

relazionale, si comprende come – all'interno della dimensione scolastica e non solo – il ruolo dell'insegnante sia particolarmente complesso e di fatto “senza fine”. Esso è sempre aperto a nuovi incontri, alle infinite combinazioni all'interno della fitta rete relazionale attiva nella scuola e nella società. Si pensi ai mutamenti vertiginosi che si sono susseguiti in questi ultimi decenni. Ad esempio, successivamente alla pandemia da Covid-19, il rapporto fra insegnanti e allievi ha subito un cambiamento importante, dettato innanzitutto dall'emergenza ma non del tutto esaurito dalla fine della stessa. L'impossibilità di condividere gli spazi comuni scolastici ha portato all'utilizzo di spazi altri, a spostarsi in spazi virtuali in cui anche i limiti temporali erano completamente cambiati. La pandemia ha visto da una parte l'emergere di nuove fragilità e criticità dovute all'invasione del digitale nella vita degli alunni (ad esempio il problema evidente dell'attenzione, con studenti sempre più assorbiti dai dispositivi digitali e negli ultimi tempi dell'Intelligenza Artificiale³⁴); dall'altra parte il ruolo dell'insegnante si è “espanso” entrando in maniera sempre più significativa nei social media, per cui si sono esponenzialmente moltiplicati i contenuti digitali, con molti insegnanti e lezioni virtuali disponibili sul web, e l'affermarsi di veri e propri fenomeni mediatici con un vasto seguito.

In quest'ottica non è tanto rilevante indagare il ruolo dell'insegnante-influencer che usa il web per promuovere sé stesso (svolgendo in questo caso la funzione del divulgatore o del performer), ma è importante indagare la percezione all'esterno dello spazio e del tempo abitati dall'insegnante sulle diverse piattaforme digitali, non solo didattiche, e sui social media. Si tratta di uno spazio-tempo nuovo, aggiuntivo e difficile da quantificare, ma soprattutto uno spazio-tempo che espande il processo formativo dell'insegnante e lo porta “fuori e oltre” l'aula scolastica, con i vantaggi e gli svantaggi che ne possono conseguire.

Ed è importante che – al di là degli usi strumentali o distorti che possono essere sempre dietro l'angolo – l'insegnante utilizzi (o impari a utilizzare) in maniera consapevole anche queste sue “estensioni” in una relazione educativa che è sempre meno limitata e chiusa allo spazio fisico dell'aula scolastica o rigorosamente al tempo scandito dal calendario scolastico.³⁵

³⁴ Cfr. S. Moriggi, M. Pireddu, *L'Intelligenza Artificiale e i suoi fantasmi. Vivere e pensare con le reti generative*, Il Margine, Trento, 2024

³⁵ Cfr. P.C. Rivoltella, *Le virtù del digitale. Per una etica dei media*, Morcelliana, Brescia, 2015; C. De Luca, G. Domenici, G. Spadafora, a cura di, *Per una inclu-*

Questo esempio, figlio dell'esperienza post-pandemica, mira ad evidenziare la natura relazionale della formazione, e come essa si sviluppi in contesti fortemente influenzati da elementi di natura sociale, economica, culturale e, soprattutto, neuroscientifica³⁶. Infatti, il processo formativo non solo è vario e plurale ma si connette, più o meno direttamente, a tutti quei fenomeni sociali, culturali, politici ed economici che caratterizzano una data realtà antropologica in uno specifico e determinato tempo geo-storico.

La formazione è, pertanto, definibile come una categoria fondamentalmente antropologica, all'interno della quale è possibile scorgere varie dimensioni riguardanti il destino della persona, e soprattutto l'insieme delle problematiche che la possono interessare nel corso della sua vita, quali lo sviluppo, la crescita, la coltivazione, la cura, l'apprendimento. Essa è, innanzitutto, espressione di una crescita e di uno sviluppo involontario del soggetto, poiché ci si forma seguendo le trasformazioni del proprio corpo, seguendo lo sviluppo biologico, fisiologico e psicologico del soggetto-persona nel corso degli anni. La maggioranza delle trasformazioni restano inavvertite dalla coscienza del soggetto e indipendenti dalla sua volontà. Tali cambiamenti si susseguono senza soluzione di continuità, e questo "essere trasformati" rappresenta il vissuto del soggetto, che diviene, prende forma e si autodefinisce nel tempo e nello spazio. La didattica, in una prospettiva bio-educativa, costituisce, quindi, un aspetto fondamentale della sua dimensione formativa³⁷.

L'attenzione alla corporeità in quest'ottica relazionale riveste un ruolo cruciale, poiché oltre a focalizzare i processi di insegnamento-apprendimento dell'allievo, focalizza inevitabilmente anche quelli dell'insegnante, ricordandoci che la formazione è caratterizzata da una relazione reciproca.

La questione della *reciprocità*, della percezione della propria presenza grazie alla percezione di quella dell'altro, è insita nella modalità del vivere sociale e comunitario, ma soprattutto è, in ambito didattico, una suggestione imprescindibile ad *esserci* e ad *agire* con il corpo in maniera consapevole nella relazione educativa. Per l'insegnante non è un passaggio scontato, si tratta di aprirsi all'altro e rendersi vulnerabile, sperimentare nuove

sione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo, Anicia, Roma, 2023.

³⁶ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2019

³⁷ M. Sibilio, *La semplicità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*, Morcelliana, Brescia, 2023

strategie, adattare strumenti e tecniche inedite, mettere la pedagogia alla prova nel contesto e nella relazione specifica. Questa modalità di presenza favorisce metodi di apprendimento più dinamici e coinvolgenti, senz'altro arricchenti, ma rende la professione insegnante molto più rischiosa, poiché richiede un maggiore investimento emotivo.

Il grande tema dell'emozionalità e dell'affettività, con la sua complessità, si pone come discorso centrale della vita interiore del soggetto, poiché l'affettività è un fenomeno che ha un'importanza determinante nei riguardi dell'apprendimento e della dimensione cognitiva. La presenza dell'empatia e l'aspetto emozionale vanno ad incidere in maniera forte sulla relazione educativa, arricchendo con i linguaggi non verbali la comunicazione intersoggettiva.

Chi si mette in gioco nel dialogo con l'altro, nella relazione, si mette nella posizione di correre dei rischi, di testare dei limiti, di scoprire anche delle cose di sé che non conosceva e che scopre proprio attraverso la relazione con l'altro. È proprio la posizione di rischio che apre all'incontro con la natura, con il mondo, con l'altro, l'arte e la cultura. È l'avverarsi di una volontà di relazionalità e di esperienzialità che è da ricondurre pienamente all'educativo.

Il dialogo acquisisce un ruolo costitutivo dell'ontologia del soggetto e si configura come elemento centrale nella relazione con l'altro. In questo processo l'interlocutore è una "persona concreta", presente con le proprie fattezze fisiche, con la propria corporeità, e volontà a mettersi in relazione.

Nella formazione, i fenomeni legati alle azioni del pensare, della comunicazione linguistica e dell'agire trovano una connessione organica nell'incontro fra la pedagogia e la didattica, in una sorta di sintesi fra riflessione e azione pratica.

Centrali sono, in questo senso, le categorie pedagogiche della scelta e dell'intenzionalità, che consentono al processo formativo di prendere forma in una determinata direzione anziché in un'altra. L'intenzionalità si lega necessariamente al linguaggio, non come semplice rispecchiamento del mondo, ma come "forma di vita", comunicazione linguistica particolareggiata e situazionale che determina il legame fondamentale con la relazione educativa con un'altra soggettività.

L'azione pratica si realizza in modo complesso con la realtà sulla base del continuo e progressivo adattamento del soggetto alle situazioni che di volta in volta si esprimono durante l'attività umana, attraverso la rinnovata

conquista di uno spazio ecologico che, in un certo senso, è trasformato e, a sua volta, trasforma senza soluzione di continuità il processo formativo della soggettività, soprattutto considerati gli strumenti tecnologicamente raffinati di cui l'individuo dispone. Proprio per questo è fondamentale per definire la scuola inclusiva comprendere l'importanza della didattica legata alle specificità della formazione e della centralità dell'insegnante senza il quale non ci potrebbe essere un adeguato sviluppo nel miglioramento della scuola contemporanea.

BIBLIOGRAFIA

- Angelini C., a cura di, *Aldo Visalberghi. Una pedagogia di svolta, Premessa di Benedetto Vertecchi*, Anicia, Roma, 2022.
- Baldacci M., *Trattato di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2012.
- von Bertalanffy L., *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Mondadori, Milano 2004.
- Brezinka W., *Metateoria dell'educazione: introduzione ai fondamenti della scienza dell'educazione, della filosofia dell'educazione e della pedagogia pratica*, Armando editore, Roma 1980.
- Buonaiuti G., A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma 2016.
- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica, modernità*, Clueb, Bologna 1986.
- D'Alonzo L., *La gestione della classe per l'inclusione*, Scholè, Brescia, 2020.
- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 9 (I ed. 1953).
- De Giacinto S., *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia 1977.
- De Luca C., G. Domenici, G. Spadafora, a cura di, *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo*, Anicia, Roma, 2023.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, a cura di G. Spadafora, Anicia, Roma, 2018.
- Dewey J., *The Sources of a Science of Education* (1929), in *The Later Works 1925-1953*, vol. 5, 1929-1930, SIUP, Carbondale and Edwardsville

- 1984; trad. it., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, a cura di M. Tioli Gabrieli e L. Borelli, La Nuova Italia, Firenze 1967.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, a cura di A. Cosentino, Fridericiana, Napoli 2017.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, a cura di Franco Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2025 Dewey J., *My Pedagogic Creed. Il Manifesto pedagogico per una scelta di vita democratica*, Introduzione, traduzione e cura di Teodora Pezzano, Avio Edizioni Scientifiche, Roma, 2023.
- Laporta R., *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Mariani A., F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma, 2017.
- Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 2004.
- Moriggi S., M. Pireddu, *L'Intelligenza Artificiale e i suoi fantasmi. Vivere e pensare con le reti generative*, Il Margine, Trento, 2024.
- Pezzano T., *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, FrancoAngeli, Milano, 2017.
- Rivoltella P.C., *Le virtù del digitale. Per una etica dei media*, Morcelliana, Brescia, 2015.
- Rizzolatti G., C. Sinigaglia, *Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2019.
- Sibilio M., *La semplicità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*, Morcelliana, Brescia, 2023.
- Spadafora G., *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma, 2018.
- Spadafora G., *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma, 2015.
- Visalberghi A. in collaborazione con R. Maragliano, B. Vertecchi *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1981.

L'Educazione civica come strumento per comprendere l'impatto dell'Intelligenza Artificiale sui diritti fondamentali

Antonella Tiano

ABSTRACT:

In questo contributo l'autrice cerca di analizzare come l'insegnamento dell'educazione civica rappresenti un importante strumento per comprendere l'impatto che l'intelligenza artificiale può avere sui diritti fondamentali. La trasversalità di questo insegnamento ci permette di "comprendere il presente" inteso come diritto inalienabile di ogni persona perché base della capacità critica con cui ogni individuo contribuisce al pensiero democratico. L'intelligenza artificiale può essere un fattore di grande potenzialità educativa ma può anche rappresentare, se non usata correttamente, un rischio per l'autonomia dei singoli. Pertanto, l'insegnamento tout court dell'educazione civica potrebbe diventare il paradigma per alimentare un atteggiamento sempre più inclusivo, in cui la diversità viene riconosciuta come valore.

ABSTRACT:

In this contribution, the author seeks to analyze how teaching civic education represents an important tool for understanding the impact that artificial intelligence can have on fundamental rights. The transversality of this teaching allows us to "understand the present," understood as an inalienable right of every person because it is the basis of the critical capacity with which each individual contributes to democratic thought. Artificial intelligence can be a driver of great educational potential, but if not used correctly, it can also pose a risk to individual autonomy. Therefore, teaching civic education tout court could become the paradigm for fostering

an increasingly inclusive attitude, in which diversity is recognized as a value.

INTRODUZIONE

Con l'introduzione della legge n. 92 del 2019 l'insegnamento dell'Educazione civica viene reintrodotta all'interno dei curricoli della scuola italiana come insegnamento trasversale, dotato di autonoma valutazione e, attraverso la predisposizione delle *Linee Guida* aggiornate prima dell'inizio dell'a.s. 2024-2025, abbiamo l'esplicitazione della terza macroarea dell'insegnamento, ovvero quella dell'educazione alla cittadinanza digitale.

La cittadinanza digitale, intesa come "capacità di un individuo di interagire consapevolmente e responsabilmente con gli sviluppi tecnologici in campo digitale", è particolarmente importante nell'attuale contesto storico, caratterizzato da uno sviluppo delle tecnologie rapido e in continua evoluzione. Nell'intento del legislatore l'educazione alla cittadinanza digitale non riguarda solo la conoscenza e l'utilizzo degli strumenti tecnologici, ma anche la sensibilizzazione sull'utilizzo dei propri dati personali e di quelli altrui, ma, soprattutto, la conoscenza delle normative di riferimento del settore.

Conoscere gli aspetti etico-giuridici dell'IA, riconoscendo le opportunità e valutando rischi legati all'utilizzo di questi sistemi, rappresenta la grande sfida del nostro tempo, in cui le due maggiori agenzie educative, scuola e famiglia, sono chiamate insieme a garantire, ognuna nei rispettivi ambiti di competenza sia pure in una indispensabile e, perché no, osmotica compartecipazione e collaborazione, ad una quanto più possibile corretta alfabetizzazione in materia di IA; una vera e propria competenza di cittadinanza per la tutela del proprio sé e per la protezione dai rischi di manipolazione che potrebbero minacciare persino i sistemi democratici.

L'entusiasmo per le novità tecnologiche e la paura suscitate dall'IA sono emozioni che non possono essere ignorate: i docenti e famiglie hanno il delicato compito di aiutare i discenti a conoscere la risorsa IA e a rielaborare le informazioni ricevute, senza sottacere le implicazioni derivanti dall'utilizzo di questa tecnologia, contribuendo così al progresso materiale e spirituale della società, in linea con il comma 2 dell'art.4 della Costituzione italiana e con uno sguardo sempre acceso alla tutela dei diritti fondamentali.

1. LA FRAGILITÀ DEL COMPRENDERE E LA FORZA DELL'EDUCAZIONE CIVICA

L'avvento di Internet, dei social media e, in ultimo, dell'Intelligenza Artificiale si palesano tra i cambiamenti più radicali nella storia dell'uomo e della civiltà, tali da influenzare profondamente ogni aspetto della nostra società. Tuttavia, la velocità di queste trasformazioni ci costringe ad interrogarci su una serie di questioni relative alla sostenibilità di tali cambiamenti che avranno sempre maggiore impatto sullo sviluppo di capacità cognitive, critiche e di partecipazione alla costruzione democratica della nostra società, e un presente in rapido mutamento, ben più veloce della sua metabolizzazione.

È in questo contesto di cambiamento costante, pervaso dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, che il discente deve acquisire conoscenze e metodologie di comprensione adatte allo spirito del tempo. La pervasività delle informazioni, delle immagini, degli scritti non più assoggettabili ai singoli ma alla capacità algoritmica delle loro commistioni e rielaborazioni, rende la comprensione del discente *fragile* e facilmente piegabile alla volontà del programmatore del sistema se non correttamente sorretta nel suo "migrare" tra le informazioni.

La mancanza di una guida solida, infatti, porterebbe, inevitabilmente, a mutazioni della percezione veicolata, spesso, dalle esigenze del mercato in cui si crea un presente improntato da un pensiero unico, avulso alle differenze, in cui forme uniche di trasmissione e l'uniformità di pensiero vengono normalizzate e la differenza esclusa.

Da qui l'ampio dibattito sociale, culturale ma anche politico e imprenditoriale che impegna la nostra contemporaneità, spinto dall'urgenza di garantire un controllo umano, il cosiddetto *Human-in-the-loop*³⁸, a monte della generazione di contenuti IA, per evitare che la tecnologia generi lo sviluppo e la diffusione di saperi non eticamente fondati. Un esito chiamato in gergo *bias* o malfunzionamento³⁹.

³⁸ "Human in the loop" (HITL) indica un approccio in cui l'essere umano è coinvolto nel ciclo di addestramento e test degli algoritmi, mantenendo un ruolo centrale nei processi decisionali. Tuttavia, il termine "loop" può anche significare "cappio" e descrivere un essere umano intrappolato in un ciclo ripetitivo e chiuso.

³⁹ Definizione tratta dal Dizionario Treccani: *Distorsione cognitiva, determinata da pregiudizi, che è causa di previsioni sbagliate.*

I pregiudizi algoritmici sono una delle principali ombre che pesano sul futuro poiché rendono inaffidabili, parziali e potenzialmente pericolosi gli esiti della richiesta informazione.

Per far sì che i *bias* siano limitati il più possibile, serve un'etica dei dati.

In Europa molto si sta facendo e lo stesso dicasi per l'Italia, ma il sistema rete, nostro malgrado, non ha limiti territoriali, nel senso comune del termine.

Tali interventi normativi se sembrano poter incoraggiare la trasparenza e l'etica nello sviluppo degli algoritmi generativi, non possono certo contenere il problema socio-educativo ampio posto dall'IA: presiedere l'umano e cioè accompagnare educativamente i giovani (ed anche gli adulti) a “dominare criticamente” i meccanismi relazionali tecnologici per non essere da questi “trasformati” o compressi nella propria umanità⁴⁰.

In questo orizzonte di senso, l'insegnamento dell'educazione civica, a mio avviso, rappresenta la base epistemologica per la costruzione di un sapere profondamente rinnovato dalla tecnologia, ma che non perde la sua natura trasversale, deterritorializzato e contaminato dalla cultura.

Sono questi tre termini, trasversalità, deterritorializzazione e contaminazione culturale, a rappresentare i pilastri pedagogici della legge che, rispetto a questo processo irreversibile di immersione nel globale, non può certamente reagire ignorando o non comprendendo i flussi di comunicazione in cui i discenti sono inseriti. La trasversalità dell'insegnamento, ovvero la naturale interconnessione tra l'educazione civica e tutti gli altri insegnamenti/discipline, la deterritorializzazione, ovvero la progettazione di una educazione alla cittadinanza planetaria, una educazione che sviluppi il diritto-dovere di solidarietà e la “rimozione” degli ostacoli che limitano di fatto la libertà economico e civile di ogni cittadino, secondo anche l'articolo 3 della Costituzione italiana, ma anche l'apertura mediatica e digitale ai rapporti con le realtà politiche e culturali sovranazionali e la contaminazione culturale, rappresentano la forza dell'insegnamento dell'educazione civica.

⁴⁰ Cfr. F. Cambi, *Le professionalità educative*. Roma Carocci 2003.

2. LA TRASVERSALITÀ PER COMPRENDERE IL PRESENTE

L'analisi e la comprensione del presente ha il bisogno di superare sempre più i confini di una discussione di nicchia, diventando trasversale, interdisciplinare e transdisciplinare. Le discussioni predominanti sulla IA, tuttavia, rischiano di consegnare il destino delle società a forze sistemiche che superano le singole persone e le comunità. Ciò implica un impegno educativo per vivere in modo consapevole la diversità e per sapersi misurare con le fragilità, costruendo nuove forme di solidarietà con gli esseri viventi e promuovendo nuove dinamiche di sostenibilità sociale, per creare un'identità protesa al sociale. L'agire educativo diviene, dunque, una priorità fondamentale per lo sviluppo sostenibile delle comunità e sollecita la società tutta ad un approccio olistico, incoraggiando l'utilizzo del pensiero sistemico⁴¹.

La costruzione di un'identità nei termini di cui sopra non è qualcosa che interroga soltanto determinate categorie di soggetti, ma la comunità tutta che è chiamata ad un moto di comprensione del presente, con lo scopo di averne contezza e, così, per potervi agire, cogliendone anche aspetti negativi o di compressione di diritti, con il fine ultimo di rimuovere le disparità.

È in questo contesto che la portata innovativa della trasversalità dell'insegnamento di educazione civica trova la sua massima espressione. Infatti, la possibilità di avere una visione sistemica degli insegnamenti e le possibili ricadute in termini di espressione delle potenzialità di ogni persona, sia come singolo ma anche “nelle formazioni sociali dove si svolge la sua personalità”, come ci ricorda l'art. 2 della Costituzione, rappresenta la base di partenza per comprendere il presente e le sue possibili derive economiche e personalistiche legate soprattutto al mondo dell'IA.

Sul punto “*Le Linee guida, ai sensi di quanto previsto dall'articolo 1 della Legge, mirano innanzitutto a favorire e sviluppare nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana – riconoscendola non solo come norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come riferimento prioritario per identificare valori, diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali finalizzati a promuovere il pieno sviluppo*

⁴¹ Cfr. G. Del Gobbo. *Azioni educative diffuse per comunità sostenibili: riflessioni introduttive*. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.). *Pedagogia dell'ambiente. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 267-282), Lecce- Brescia: Pensa MultiMedia 2017.

della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese – nonché delle istituzioni dell'Unione Europea. La conoscenza della Costituzione – nelle sue dimensioni storiche, giuridiche, valoriali – rappresenta il fondamento del curriculum di educazione civica. In questo senso va sottolineato il carattere personalistico della nostra Costituzione. Ne discende la necessità di sottolineare la centralità della persona umana, soggetto fondamentale della storia, al cui servizio si pone lo Stato. Da qui nasce l'importanza di valorizzare i talenti di ogni studente e la cultura del rispetto verso ogni essere umano. Da qui il carattere fondamentale dei valori di solidarietà, di libertà, di eguaglianza nel godimento dei diritti inviolabili e nell'adempimento dei doveri inderogabili. Da qui il concetto stesso di democrazia che la nostra Costituzione collega non casualmente alla sovranità popolare e che, per essere autentica, presuppone lo Stato di diritto. Da qui anche la funzionalità della società allo sviluppo di ogni individuo (e non viceversa) ed il primato dell'essere umano su ogni concezione ideologica. (...) in piena coerenza con il dettato costituzionale, sottolineano non solo la centralità dei diritti, ma anche dei doveri verso la collettività, che l'articolo 2 della nostra Carta costituzionale definisce come “doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale”⁴².

L'idea di fondo è che soltanto restaurando il senso di solidarietà tra cittadini è possibile frenare il declino delle democrazie, compito che non è a esclusivo appannaggio dello Stato ma di ognuno di noi. Per far ciò occorrerebbe risvegliare le coscienze ed è in questo contesto che si muove l'insegnamento dell'educazione civica.

La coscienza chiama libertà, la coscienza chiama memoria, la coscienza chiama responsabilità.

Questo insegnamento, nel cercare di risvegliare il senso di solidarietà insito in ogni essere umano, mira a far comprendere meglio il significato e, conseguentemente l'utilizzo dell'IA.

L'intelligenza artificiale ha, infatti, il pregio di potenziare le attività umane ma anche la possibilità di amplificare i pregiudizi all'autonomia di ogni individuo. È in questo quadro che bisogna valutare come l'IA venga ad impattare con i diritti e le libertà costituzionalmente garantiti, dal punto di vista sia delle

⁴² Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024, “Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica” (Allegato), p. 2.

opportunità che delle criticità, poiché è proprio attraverso l'avanzamento della tecnica che gli algoritmi si sono dimostrati capaci di affiancare (prima) e di sostituire (poi) "l'umano", comportando problemi di ordine etico e giuridico⁴³.

3. L'IA STRUMENTO DI POTENZIALITÀ EDUCATIVA O DI COMPRESSIONE DI DIRITTI?

La tecnologia è sempre più presente nella vita delle persone e tale fenomeno non pare arrestabile: questo impone di guardare attentamente agli sviluppi di tale processo che deve, necessariamente, essere rispettoso dei diritti dell'individuo⁴⁴.

L'attuale sfida rimane quella di orientare l'evoluzione tecnologica nel rispetto dei principi di tutela della dignità, della sicurezza umana e dei diritti fondamentali⁴⁵.

Sul piano sociale ci si è spesso trovati dinanzi ad una asimmetria capace di generare modelli discriminatori, anche in maniera indiretta e involontaria, nei confronti di gruppi minoritari, che hanno posto l'attenzione sull'implementazione dei sistemi capaci di "tutelare e valorizzare" le differenze, ciò perché necessario al fine di garantire il pluralismo e il perseguimento dell'uguaglianza sostanziale.

Pertanto, anche i sistemi di IA devono essere in grado di "differenziare senza discriminare"⁴⁶.

In ambito educativo l'integrazione dei sistemi di IA rappresenta un fenomeno intrinsecamente complesso e multidimensionale, soprattutto avuto riguardo alla tutela dei principi fondamentali, questo perché l'IA, come ogni strumento, non è intrinsecamente buona o cattiva, ma la differenza risiede nell'utilizzo che ne viene fatto. A tal riguardo allora, inserire il valore della dignità della persona, intesa nel senso di relazione, ovvero

⁴³ Cfr., A. Celotto, *Come regolare gli algoritmi. Il difficile bilanciamento fra scienza, etica e diritto*, in "Riv. Analisi giuridica dell'economia", 1/2019, 48.

⁴⁴ Cfr. T. Groppi, *Alle frontiere dello Stato costituzionale, innovazione tecnologica e intelligenza artificiale*, in Consultaonline, 3/2020, p.673

⁴⁵ Cfr. A. D'Aloia, *Il diritto verso il "mondo nuovo". Le sfide dell'intelligenza artificiale*, in BioLaw Journal, n. 1/2019, p.15 ss.

⁴⁶ A. Papa, *Intelligenza artificiale e decisioni pubbliche tra tecnica, politica e tutela dei diritti*, in Federalismi.it, 22/2022, p.107

come diritto delle persone umane di sapere se e quando stanno interagendo con una macchina o con un altro essere umano, sarebbe una ottima base di partenza per confrontarsi con questa tecnologia.

Fatta questa premessa, la formazione alla cittadinanza digitale, intesa come identità digitale, cioè un'identità fondata su diritti e doveri, sulla consapevolezza sociale, rappresenta, a mio avviso, un centro di annodamento fondamentale tra la riflessione giuridica e quella pedagogica da applicare alla IA, dove la prima, che riflette sulle specificità dell'umano, non riproducibile da nessuna macchina, ovvero sul "*ruolo e lo spazio che vorremo mantenere per noi stessi, per il nostro potere e i nostri diritti*"⁴⁷, si incontra con la pedagogia, che è memoria attiva, è senso del vivere libero, è rispondere a se stessi *in primis* e poi agli altri, ovvero alla società.

È in questo *fil rouge* che si respinge chi blocca il pensiero, che si accoglie chi sa porre in giusta linea passato e presente, chi guarda avanti, chi è avulso da qualsiasi tentazione nostalgica, chi è attento al rispetto dei diritti e risponde alla fratellanza, all'uguaglianza, alla solidarietà, alla universalità e non a forme di suprematismo di qualsiasi genere; è in questo orizzonte di senso che la formazione alla cittadinanza *tout court*, nella trasversalità dell'insegnamento e dei saperi, si fa faro nel *mare magnum* del digitale e dell'Intelligenza artificiale.

Non bisogna sottacere le potenzialità di questo strumento e il miglioramento apportato nella creazione di ambienti di apprendimento inclusivi ma, dal pari, non bisogna dimenticare il problema della disuguaglianza digitale, che colpisce particolarmente alcune categorie di soggetti. Non tutti infatti hanno accesso alle tecnologie digitali o hanno le risorse necessarie per comprendere e utilizzare l'intelligenza artificiale.

Il diritto alla comprensione del presente si scontra con barriere tangibili: mancanza di connessione a Internet; dispositivi inaccessibili o mancanza di alfabetizzazione digitale, come evidenziato durante il periodo pandemico.

⁴⁷ Cfr., C. Casonato, *Potenzialità e sfide dell'intelligenza artificiale*, in *BioLaw Journal*, n. 1/2019

CONCLUSIONI

Questo complesso panorama mi impone di evidenziare che, nonostante la complessità del tempo che stiamo vivendo, l'educazione alla cittadinanza digitale deve consentire una progettazione protesa verso una apertura al sociale; tutto ciò si può realizzare solo se vi è uno sfondo valoriale ispirato da un'etica solidaristica, una etica, cioè, che si rifà al pensiero solidaristico della nostra Carta Costituzionale capace di aprire i migliori orizzonti di senso per una formazione del cittadino, che limiti i rischi della rete e che definisca una società più giusta, più equa e pronta ad affrontare le grandi sfide della società contemporanea⁴⁸. In questa direzione l'insegnamento dell'educazione civica appare una strada percorribile, seppur migliorabile, se supportato da politiche adeguate, che promuovano un processo di alfabetizzazione digitale su vasta scala, cioè rivolto a tutte le persone, nessuno escluso⁴⁹. Questo il pilastro su cui costruire una società più equa e inclusiva, dove la tecnologia non è solo uno strumento ma un'opportunità per rafforzare le capacità individuali e sociali di ogni persona e promuovere una cittadinanza realmente partecipativa.

In questa prospettiva, quindi, la pedagogia generale e sociale deve sviluppare come un suo problema epistemologico centrale l'educazione alla cittadinanza digitale cogliendo l'importanza del rapporto tra lo sviluppo dei diritti umani e sociali e l'impatto che l'uso della Intelligenza Artificiale può determinare. Lo sviluppo della tecnologia digitale e, in modo particolare, della Intelligenza Artificiale deve costituire un'alleata fondamentale per fare sviluppare la questione dei diritti umani e della solidarietà sociale per migliorare la qualità della nostra democrazia.

⁴⁸ Cfr. C. Panciroli, P.C. Rivoltella, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Morcelliana, 2022.

⁴⁹ Cfr. C. Panciroli, P.C. Rivoltella, *Intelligenza artificiale ed educazione/Artificial Intelligence in Education*, in "Scholè" 1/2024

BIBLIOGRAFIA

- Cambi F, *Le professionalità educative*. Roma Carocci 2003.
- Casonato C, *Potenzialità e sfide dell'intelligenza artificiale*, in *BioLaw Journal*, n. 1/2019
- Celotto A, *Come regolare gli algoritmi. Il difficile bilanciamento fra scienza, etica e diritto*, in "Riv. Analisi giuridica dell'economia", 1/2019
- D'Aloia A., *Il diritto verso il "mondo nuovo". Le sfide dell'intelligenza artificiale*, in *BioLaw Journal*, n. 1/2019
- Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024, "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica" (Allegato).
- Del Gobbo G., *Azioni educative diffuse per comunità sostenibili: riflessioni introduttive*. In Iavarone M. L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (Eds.). *Pedagogia dell'ambiente. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Lecce- Brescia: Pensa MultiMedia 2017.
- Groppi T., *Alle frontiere dello Stato costituzionale, innovazione tecnologica e intelligenza artificiale*, in *Consultaonline*, 3/2020
- Panciroli C., Rivoltella P.C., *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Morcelliana, 2022.
- Panciroli C., Rivoltella P.C., *Intelligenza artificiale ed educazione/Artificial Intelligence in Education*, in "Scholè" I/2024
- Papa A., *Intelligenza artificiale e decisioni pubbliche tra tecnica, politica e tutela dei diritti*, in *Federalismi.it*, 22/2022

Countering the Pedagogy of Forgetting through Language awareness⁵⁰

Teresa Savoia
Henry A. Giroux

ABSTRACT:

In a global context marked by the resurgence of authoritarian ideologies, the censorship of historical narratives, and the dismantling of public education, this co-authored article offers a critical reflection on the intersection between language, memory, and democracy. The text examines the rise of a pedagogy of forgetting, understood as a systemic and ideological device aimed at erasing collective memory, silencing dissent, and neutralizing critical discourse. This is evident in the removal of historical content from curricula, the repression of critical theories, and the media-driven spectacle of disinformation (Giroux, 2004).

In this scenario, Language Awareness is proposed as a pedagogical, political, and ethical response to the erosion of historical consciousness. Conceived as a critical understanding of language in its social and ideological dimensions, it allows for the deconstruction of hegemonic narratives, the exposure of hate speech, and the recovery of language as a generative and transformative act. As James and Garrett (2010) argue, Language Awareness fosters students' capacity to analyze the discursive mechanisms that shape reality and power relations.

Language is not a neutral medium, but a political practice that distributes visibility, legitimacy, and agency (Chomsky, 1989). Educating through language thus entails cultivating historical responsibility, pluralist imaginaries, and ethical listening (Freire, 1970). In this view, language education becomes a site of democratic forma-

⁵⁰ While the article is the product of a collaborative dialogue, Henry Giroux is author of paragraph 2, Teresa Savoia is author of paragraph 1.

tion, not just of grammatical instruction. It enables learners to name the world in plural, inclusive, and just terms.

The article concludes by advocating for a critical rethinking of school and university curricula through pedagogical approaches such as critical literacy and multiliteracies, which value complexity, symbolic plurality, and cultural diversity (Janks, 2010). In a time characterized by ideological simplification, collective amnesia, and epistemic injustice, fostering metalinguistic awareness and critical agency through education becomes an act of democratic repair and historical reactivation.

KEYWORDS: language awareness, organized forgetting, critical pedagogy, historical consciousness

INTRODUCTION

The intersection between language, education, and democracy has become increasingly relevant in contemporary pedagogical debate, especially in response to growing forms of authoritarianism, cultural erasure, and epistemic injustice. Far from being a neutral medium, language is a political practice that shapes access to meaning, memory, and participation. As recent scholarship in Language Awareness and critical pedagogy has shown, linguistic education plays a crucial role in cultivating civic agency and resisting ideological manipulation (Garrett & James, 2010; Savoia, 2020).

This article brings together two complementary perspectives to explore the pedagogical implications of language as a site of democratic struggle. The first section, authored by Teresa Savoia, frames Language Awareness as an educational and political practice, capable of fostering discursive democracy, critical agency, and ethical responsibility. Drawing on the concept of linguistic citizenship, it argues that language education must go beyond normativity and embrace dialogical, inclusive, and transformative practices (Angelini & Savoia, 2019).

The second section, authored by Henry A. Giroux, examines the authoritarian use of language and education as tools of historical amnesia and ideological control. Through the notion of a “pedagogy of forgetting,”

Giroux denounces the instrumentalization of schooling, censorship of dissent, and suppression of memory as key elements in the dismantling of democratic culture.

Together, the two contributions highlight the urgency of reclaiming language as a site of resistance and democratic renewal. In an age marked by disinformation, symbolic violence, and discursive exclusion, critical language education emerges not only as a pedagogical strategy but as a necessary response to the erosion of public reason and civic imagination.

PARAGRAPH 1

LANGUAGE AS EDUCATIONAL AND POLITICAL PRACTICE

Teresa Savoia

In contemporary pedagogical theory, Language Awareness emerges as a critical framework for understanding language not merely as a code to be decoded, but as a situated social practice that constructs relationships, identities, and conditions of citizenship. Within this view, language is a medium of power and agency – a symbolic arena where meanings are negotiated, contested, and institutionalized. Reflecting critically on language – its ideological nature, institutional uses, and hierarchical structures – means opening an educational space capable of promoting metalinguistic awareness, critical agency, and democratic responsibility (Garrett & James, 2010).

The foundations of Language Awareness lie in the educational linguistics tradition, which calls for a rethinking of language education beyond functionalist paradigms. Language, in this view, is not neutral but deeply embedded in cultural values and ideological formations. From this standpoint, teaching language entails engaging learners in critical examination of discourse, exposing them to the rhetorical strategies and registers that construct commonsense assumptions and hegemonic worldviews (Savoia, 2020). Such an approach intersects meaningfully with the principles of critical pedagogy, which recognizes language as one of the primary battlegrounds of symbolic and cultural struggle.

To educate for Language Awareness is to educate for discursive democracy – a vision in which every subject has the right to speak, to be heard, and to contribute to the shared negotiation of meanings. Language

becomes not simply a means of expression, but a site of struggle and transformation. As Angelini and Savoia (2019) argue, this entails a pedagogical commitment not only to comprehension but to the transformation of communicative practices. Schools, universities, and educational environments must become sites where individuals learn to name the world – and in naming it, transform it.

Critical Language Awareness goes beyond linguistic analysis: it involves an ethical and political stance. Language is never just “about” communication; it is also about power. Therefore, language education can function as a democratizing tool, provided it seeks to unveil – and thus challenge – the power structures embedded in discourse.

In this light, the concept of linguistic citizenship acquires renewed relevance. It refers to the capacity of individuals to participate in the public sphere through plural, inclusive, and reflective discursive practices. The goal is not merely to “speak well” or “write correctly,” but to use language to act upon the world, to claim rights, and to engage others in meaningful dialogue. A democratic school is such insofar as it offers students the tools to construct their own voices and to listen to the voices of others.

This perspective calls for a deep transformation of educational practices. Pedagogical environments must valorize linguistic and cultural diversity, foreground dialogical interaction, and promote multimodal and self-reflective expression. Language education can no longer be conceived as training in abstract norms, but must become a critical process of linguistic appropriation oriented toward the development of conscious and responsible subjectivities (Savoia, 2020).

In sum, Language Awareness contributes to contemporary educational discourse by reaffirming that to educate through language is to educate for democracy. Teaching students to reflect on how words shape the world – and how we can use them to reshape it – is a profoundly political act. In an age of rising authoritarianism and epistemic injustice, the work of linguistic education as democratic repair is not only urgent but indispensable. This perspective resonates with the arguments of Giroux and DiMaggio in *L’educazione come opportunità per la democrazia*, where education is conceptualized not as a neutral process, but as a political and ethical act that shapes public memory, critical consciousness, and democratic agency (Limone, 2024).

PARAGRAPH 2

ERASING HISTORY, ERASING DEMOCRACY: THE AUTHORITARIAN ASSAULT ON EDUCATION

Henry A. Giroux

In the initial days of his second term, President Donald Trump issued several executive orders “seeking to control how schools teach about race and gender, direct more tax dollars to private schools, and deport pro-Palestinian protesters.” On January 29, 2025, he signed the “Ending Radical Indoctrination in K-12 Schooling” executive order, which mandates the elimination of curricula that the administration deems as promoting “radical, anti-American ideologies.” This executive order is not just an attack on critical race theory or teachings about systemic racism — it is a cornerstone of an authoritarian ideology designed to eliminate critical thought, suppress historical truth and strip educators of their autonomy. Under the guise of combating “divisiveness,” it advances a broader war on education as a democratizing force, turning schools into dead zones of the imagination. By threatening to strip federal funding from institutions that refuse to conform, this policy functions as an instrument of ideological indoctrination, enforcing a sanitized, nationalistic narrative that erases histories of oppression and resistance while deepening a culture of ignorance and compliance.

Concurrently, President Trump issued the “Expanding Educational Freedom and Opportunity for Families” executive order, aiming to enhance school choice by redirecting federal funds to support charter schools and voucher programs. This policy enables parents to use public funds for private and religious school tuition. While proponents claim that this legislation empowers parents and fosters competition, in reality, it is a calculated effort to defund and privatize public education, undermining it as a democratizing public good. As part of a broader far-right assault on education, this policy redirects essential resources away from public schools, deepening educational inequality and advancing an agenda that seeks to erode public investment in a just and equitable society.

In the name of eliminating radical indoctrination in schools, a third executive order, which purportedly aims at ending antisemitism, threatens to

deport pro-Palestinian student protesters by revoking their visas, warning that even those legally in the country could be targeted for their political views. In a stark display of authoritarianism, Trump's executive order unapologetically stated that free speech would not be tolerated. *Reuters* made this clear in reporting that one fact sheet ominously declared: "I will ... quickly cancel the student visas of all Hamas sympathizers on college campuses, which have been infested with radicalism like never before. To all the resident aliens who joined in the pro-jihadist protests, we put you on notice: come 2025, we will find you, and we will deport you." In this case, Trump further escalated his assault on dissent by threatening to deport pro-Palestinian student protesters by revoking their visas, warning that even those legally in the country could be targeted for their political views.

Trump's long-standing war on education has taken a more dangerous turn with his incoming order to eliminate the Department of Education through executive fiat. This is not just an attack on bureaucracy; it is a calculated and boldfaced assault on public education itself—an effort to dismantle one of the last remaining institutions or public goods capable of fostering critical thought, historical memory, and civic responsibility. By gutting federal oversight, he is handing the fate of education to reactionary state legislatures and corporate interests, ensuring that knowledge is shaped by a state captive by billionaires and far-right extremists. This is the logic of authoritarianism: to hollow out democratic institutions, replace education with white Christian propaganda and a pedagogy of repression. At issue here is an attempt to render an entire generation defenseless against the very forces seeking to dominate them. What we are witnessing is not just an educational crisis but a full-scale war on institutions that not only defend democracy but enable it. What is under siege in this attack is not only the critical function of education, but the very notion that it should be defined through its vision of creating a central feature of democracy, educating informed and critically engaged citizens.

These executive actions represent an upgraded and broader version of McCarthyite and apartheid-era education that seeks to dictate how schools teach about race and gender, funnel more taxpayer dollars into private institutions, and deport Palestinian protesters. The irony is striking: the White House defends these regressive measures of sanitizing history, stripping

away the rights of transgender students, and erasing critical race theory as efforts to “end indoctrination in American education.” In truth, this is not about the pursuit of freedom or open inquiry, nor is it about fostering an education that cultivates informed, critically engaged citizens. At its core, this agenda is a deliberate attack on education as a public good – one that threatens to dismantle not only public institutions, but the very essence of public and higher education and its culture of criticism and democracy. The urgency of this moment cannot be overstated: the future of education itself is at stake.

In the raging currents of contemporary political and cultural life, where fascist ideologies are rising, one of the most insidious and all-encompassing forces at play is the violence of forgetting – a plague of historical amnesia. This phenomenon, which I have referred to as “organized forgetting,” describes the systemic erasure of history and its violent consequences, particularly in the public sphere. This is especially evident in the current historical moment, when books are banned in libraries, public schools and higher education across countries, such as the United States, Hungary, India, China and Russia. Ignoring past atrocities, historical injustices and uncomfortable truths about a society’s foundation is not merely an oversight – it constitutes an active form of violence that shapes both our collective consciousness and political realities. What we are witnessing here is an assault by the far right on memory that is inseparable from what Maximillian Alvarez describes as a battle over power – over who is remembered, who is erased, who is cast aside and who is forcibly reduced to something less than human. This struggle is not just about history; it is about whose stories are allowed to shape the present and the future. Alvarez captures this reality with striking clarity and is worth quoting at length:

Among the prizes at stake in the endless war of politics is history itself. The battle for power is always a battle to determine who gets remembered, how they will be recalled, where and in what forms their memories will be preserved. In this battle, there is no room for neutral parties: every history and counter-history must fight and scrap and claw and spread and lodge itself in the world, lest it be forgotten or forcibly erased. All history, in this sense, is the history of empire – a bid for control of that greatest expanse of territory, the past.

Organized forgetting also helped fuel the resurgence of Donald Trump, as truth and reason are being systematically replaced by lies, corruption, denial and the weaponization of memory itself. A culture of questioning, critique and vision is not simply disappearing in the United States -- it is actively maligned, disparaged and replaced by a darkness that, as Ezra Klein observes, is “stupefyingly vast, stretching from self-destructive incompetence to muddling incoherence to authoritarian consolidation.”

This erosion affects institutions of law, civil society and education – pillars that rely on memory, informed judgment and evidence to foster historical understanding and civic responsibility. The attack on the common good goes beyond the distractions of an “attention economy” designed to distort reality; it reflects a deliberate effort to sever the ties between history and meaning. Time is reduced to fragmented episodes, stripped of the shared narratives that connect the past, present and future.

This crisis embodies a profound collapse of memory, history, education and democracy itself. A culture of manufactured ignorance – rooted in the rejection of history, facts and critical thought – erases accountability for electing a leader who incited insurrection and branded his opponents as “enemies from within.” Such authoritarian politics thrive on historical amnesia, lulling society into passivity, eroding collective memory and subverting civic agency. This is epitomized by Trump’s declaration on “Fox & Friends” that he would punish schools that teach students accurate U.S. history, including about slavery and racism in the country. The call to silence dangerous memories is inseparable from the violence of state terrorism – a force that censors and dehumanizes dissent, escalating to the punishment, torture and imprisonment of truth-tellers and critics who dare to hold oppressive power accountable.

At its core, the violence of forgetting operates through the denial and distortion of historical events, particularly those that challenge the dominant narratives of power. From the colonial atrocities and the struggles for civil rights to the history of Palestine-Israel relations, many of the most significant chapters of history are either glossed over or erased altogether. This strategic omission serves the interests of those in power, enabling them to maintain control by silencing inconvenient truths. As the historian

Timothy Snyder reminds us, by refusing to acknowledge the violence of the past, society makes it far easier to perpetuate injustices in the present. The politics of organized forgetting, the censoring of history, and the attack on historical consciousness are fundamental to the rise of far right voices in the U.S. and across the world.

With the rise of regressive memory laws, designed to repress what authoritarian governments consider dangerous and radical interpretations of a country's past, historical consciousness is transformed into a form of historical amnesia. One vivid example of a regressive memory law was enacted by Trump during his first term. The 1776 Report, which right-wingers defended as a "restoration of American education," was in fact an attempt to eliminate from the teaching of history any reference to a legacy of colonialism, slavery and movements which highlighted elements of American history that were unconscionable, anti-democratic and morally repugnant. Snyder highlights the emergence of memory laws in a number of states. He writes in a 2021 *New York Times* article:

As of this writing, five states (Idaho, Iowa, Tennessee, Texas and Oklahoma) have passed laws that direct and restrict discussions of history in classrooms. The Department of Education of a sixth (Florida) has passed guidelines with the same effect. Another 12 state legislatures are still considering memory laws. The particulars of these laws vary. The Idaho law is the most Kafkaesque in its censorship: It affirms freedom of speech and then bans divisive speech. The Iowa law executes the same totalitarian pirouette. The Tennessee and Texas laws go furthest in specifying what teachers may and may not say. In Tennessee teachers must not teach that the rule of law is "a series of power relationships and struggles among racial or other groups." ... The Idaho law mentions Critical Race Theory; the directive from the Florida school board bans it in classrooms. The Texas law forbids teachers from requiring students to understand the 1619 Project. It is a perverse goal: Teachers succeed if students do not understand something.

A major aspect of this forgetting and erasure of historical memory is the role of ignorance, which has become not just widespread but weaponized in modern times. Ignorance, particularly in U.S. society, has shifted from being a passive lack of knowledge to an active refusal to engage with criti-

cal issues. This is amplified by the spectacle-driven nature of contemporary media and the increasing normalization of a culture of lies and the embrace of a language of violence, which not only thrives on distraction rather than reflection, but has become a powerful force for spreading bigotry, racial hatred and right-wing lies. In addition, the mainstream media's obsession with spectacle – be it political drama, celebrity culture or sensationalist stories – often overshadows the more important, yet less glamorous, discussions about historical violence and systemic injustice.

This intellectual neglect allows for a dangerous cycle to persist, where the erasure of history enables the continuation of violence and oppression. Systems of power benefit from this amnesia, as it allows them to maintain the status quo without having to answer for past wrongs. When society refuses to remember or address past injustices – whether it's slavery, imperialism or economic exploitation – those in power can continue to exploit the present without fear of historical accountability.

The cultural impact of this organized forgetting is profound. Not only does it create a void in public memory, but it also stunts collective growth. Without the lessons of the past, it becomes nearly impossible to learn from mistakes and address the root causes of social inequalities. The failure to remember makes it harder to demand meaningful change, while reproducing and legitimating ongoing far right assaults on democracy.

The violence of organized forgetting is not a mere act of neglect; it is a deliberate cultural and intellectual assault that undercuts the foundations of any meaningful democracy. By erasing the past, society implicitly condones the ongoing oppression of marginalized groups and perpetuates harmful ideologies that thrive in ignorance. This erasure silences the voices of those who have suffered – denying them the space to speak their truth and demand justice. It is not limited to historical injustices alone; it extends to the present, silencing those who courageously criticize contemporary violence, such as Israel's U.S.-backed genocidal war in Gaza, and those brave enough to hold power accountable.

The act of forgetting is not passive; it actively supports systems of oppression and censorship, muffling dissent and debate, both of which are essential for a healthy democracy.

Equally dangerous is the form of historical amnesia that has come to dominate our contemporary political and cultural landscape. This organized forgetting feeds into a pedagogy of manufactured ignorance that prioritizes emotion over reason and spectacle over truth. In this process, history is fragmented and distorted, making it nearly impossible to construct a coherent understanding of the past. As a result, public institutions – particularly education – are undermined, as critical thinking and social responsibility give way to shallow, sensationalized narratives. Higher education, once a bastion for the development of civic literacy and the moral imperative of understanding our role as both individuals and social agents, is now attacked by forces seeking to cleanse public memory of past social and political progress. Figures like Trump embody this threat, working to erase the memory of strides made in the name of equality, justice and human decency. This organized assault on historical memory and intellectual rigor strikes at the heart of democracy itself. When we allow the erasure of history and the undermining of critical thought, we risk suffocating the ideals that democracy promises: justice, equality and accountability.

A democracy cannot thrive in the absence of informed and engaged agents that are capable of questioning, challenging and reimagining a future different from the present. Without such citizens, the very notion of democracy becomes a hollow, disembodied ideal — an illusion of freedom without the substance of truth or responsibility. Education, in this context, is not merely a tool for transmitting knowledge; it is the foundation and bedrock of political consciousness. To be educated, to be a citizen, is not a neutral or passive state — it is a vital, active political and moral engagement with the world, grounded in critical thinking and democratic possibility. It is a recognition that the act of learning and the act of being a citizen are inextricable from each other. To strip education of its critical power is to rob democracy of its transformative potential.

Confronting the violence of forgetting requires a shift in how we engage with history. Intellectuals, educators and activists must take up the responsibility of reintroducing the painful truths of the past into public discourse. This is not about dwelling in the past for its own sake, but about understanding its relevance to the present and future. To break the cycles

of violence, society must commit to remembering, not just for the sake of memory, but as a critical tool for progress.

Moreover, engaging with history honestly requires recognizing that the violence of forgetting is not a one-time event but a continual process. Systems of power don't simply forget; they actively work to erase, rewrite and sanitize historical narratives. This means that the fight to remember is ongoing and requires constant vigilance. It's not enough to simply uncover historical truths; society must work to ensure that these truths are not forgotten again, buried under the weight of media spectacles, ideological repression and political theater.

Ultimately, the violence of forgetting is an obstacle to genuine social change. Without confronting the past – acknowledging the violence and injustices that have shaped our world – we cannot hope to build a more just and informed future. To move forward, any viable democratic social order must reckon with its past, break free from the bonds of ignorance, and commit to creating a future based on knowledge, justice and accountability.

The task of confronting and dismantling the violent structures shaped by the power of forgetting is immense, yet the urgency has never been more pronounced. In an era where the scope and power of new pedagogical apparatuses such as social media and AI dominate our cultural and intellectual landscapes, the challenge becomes even more complex. While they hold potential for education and connection, these technologies are controlled by a reactionary ruling class of financial elite and billionaires, and they are increasingly wielded to perpetuate disinformation, fragment history and manipulate public discourse. The authoritarian algorithms that drive these platforms increasingly prioritize sensationalism over substance, lies over truth, the appropriation of power over social responsibility, and in doing so, reinforce modes of civic illiteracy, while attacking those fundamental institutions which enable critical perspectives and a culture of questioning.

The vital need for collective action and intellectual engagement to reclaim and restore historical truth, critical thinking and social responsibility is urgent. The present historical moment, both unprecedented and alarming, resonates with Antonio Gramsci's reflection on an earlier era marked

by the rise of fascism: “The old world is dying, and the new world struggles to be born; now is the time of monsters.”

In the face of a deepening crisis of history, memory and agency, any meaningful resistance must be collective, disruptive and unapologetically unsettling – challenging entrenched orthodoxies and dismantling the forces that perpetuate ignorance and injustice. This struggle needs to be both radical in its essence and uncompromising in its demands for social change, recognizing education as inseparable from politics and the tangible challenges people face in their everyday lives. In this collective effort lies the power to dismantle the barriers to truth, rebuild the foundations of critical thought, and shape a future rooted in knowledge, justice and a profound commitment to make power accountable. Central to this vision is the capacity to learn from history, to nurture a historical consciousness that informs our present, and to reimagine agency as an essential force in the enduring struggle for democracy. This call for a radical imagination cannot be confined to classrooms but must emerge as a transformative force embedded in a united, multiracial, working-class movement. Only then can we confront the urgent crises of our time.

CONCLUSION

This article has examined the role of language in shaping educational practices, historical memory, and democratic participation. Through the complementary perspectives of Language Awareness and critical pedagogy, we have argued that linguistic education constitutes a key arena in the struggle against authoritarianism and epistemic injustice.

The first section emphasized the pedagogical relevance of fostering metalinguistic awareness and discursive agency. Language, understood as a social and ideological practice, enables learners to critically engage with meaning-making processes and to participate in democratic discourse (Savoia, 2020; Angelini & Savoia, 2019). The second section highlighted how authoritarian regimes weaponize language and memory to suppress dissent and depoliticize public education, transforming schools into sites of ideological control (Giroux, 2024).

Taken together, these contributions suggest that language education cannot be reduced to technical instruction. It must be reimagined as a critical and political project, aimed at developing the capacity to question dominant narratives, to reclaim historical consciousness, and to cultivate civic responsibility. In this sense, educating through language means contributing to the democratic regeneration of the public sphere.

REFERENCES

- Angelini, C., & Savoia, T. (2019). Educazione e linguaggio: il decennio della consapevolezza. *Cadmo. Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*, 27(2), 32–39. <https://doi.org/10.3280/CAD2019-002005>
- Chomsky, N. (1989). *Necessary illusions: Thought control in democratic societies*. South End Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Garrett, P., & James, C. (2010). Language awareness. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 6, pp. 281–292). Springer.
- Giroux, H. A. (2004). *Pedagogia della resistenza*. Amicia .
- Giroux, H. A., & DiMaggio, A. (In press). *L'educazione come opportunità per la democrazia. I rischi del fascismo*. Anicia.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Limone, P. (In press). Introduzione. In H. A. Giroux & A. DiMaggio, *L'educazione come opportunità per la democrazia. I rischi del fascismo* (T. Savoia, Trans., pp. 5–12). Anicia.
- Savoia, T. (2020). Ri-aprire la porta della lingua. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 9(1), 81–100. https://doi.org/10.14668/Educaz_9105

Dalla teoria del talento innato alla pedagogia possibile. Il potenziale educativo nel pensiero di Adam Grant e secondo le visioni pedagogiche classiche

Cinzia Turli

ABSTRACT

L'articolo affronta la sfida contemporanea della rilettura del concetto di potenziale educativo alla luce delle crescenti diversità e disuguaglianze che caratterizzano il panorama formativo. In particolare, il contributo propone un confronto dialogico tra le visioni classiche della pedagogia di Dewey, Montessori e Vygotskij e la prospettiva motivazionale del pensiero contemporaneo di Adam Grant, centrata sull'idea di "potenziale nascosto".⁵¹ Attraverso un'analisi teorica comparata, il presente articolo evidenzia come il concetto di potenziale non sia una qualità innata, piuttosto una risorsa situata che si attiva nei contesti complessi e relazionali, in cui il carattere dell'individuo, diventa fondamentale e si rivela nell'apprendimento, sia nei fallimenti che nei successi. Si intende dimostrare che la difficoltà di concentrarsi e di confrontarsi dei giovani è, in parte, causata dal mancato riconoscimento del loro potenziale o da uno stile cognitivo rigido. L'obiettivo dell'estratto, pertanto, è quello di delineare un suggerimento pedagogico capace di valorizzare il carattere e le competenze relazionali e formative di ciascun individuo per liberare il meglio di sé verso la proiezione della crescita interpersonale. Così, si ipotizza una pedagogia aperta, fondata sulla pluralità delle intelligenze e in

⁵¹ A. Grant, *Il potenziale nascosto*, Egea, Milano 2024, p. 4.

grado di accompagnare ogni soggetto alla piena realizzazione del proprio potenziale.

ABSTRACT

This article addresses the contemporary challenge of reinterpreting the concept of educational potential in light of the growing diversity and inequalities characterizing the educational landscape. Specifically, the paper proposes a dialogic comparison between the classical pedagogical visions of Dewey, Montessori, and Vygotsky and the motivational perspective of contemporary thought by Adam Grant, centred on the idea of “hidden potential.” Through a comparative theoretical analysis, this article highlights how the concept of potential is not an innate quality, but rather a situated resource activated in complex and relational contexts, where an individual’s character becomes fundamental and is revealed in learning, both in failures and successes. The article aims to demonstrate that young people’s difficulty concentrating and engaging is partly caused by a failure to recognize their potential or by a rigid cognitive style. The aim, therefore, is to outline a possible pedagogical approach, capable of enhancing each individual’s character and relational and formative skills to unleash the best of themselves toward interpersonal growth. Thus, an open pedagogy is envisioned, grounded in a plurality of intelligences and capable of guiding each individual toward the full realization of their potential.

PAROLE CHIAVE: potenziale educativo, pedagogia classica, disuguaglianza, resilienza, soft life skills.

KEYWORDS: educational potential, classical pedagogy, inequality, resilience, soft life skills.

1. INTRODUZIONE

Ripensare l’educabilità e ridefinire il concetto di potenziale della persona, alla luce delle disuguaglianze e delle diversità del presente, è oggi una riflessione difficile e articolata, soprattutto se pensata all’interno di

organizzazioni sistemiche e composte di convivenze generazionali. La complessità della sfida educativa per formare le nuove persone *future ready*, ossia “pronte al futuro” resta sulla perizia del sistema educativo di sviluppare una nuova cartografia dell’apprendimento: nuovi modelli educativi e relativi percorsi, nei quali competenze e abilità tra reale e digitale rappresentano un *driver* di crescita e autonomia.⁵²

Innanzitutto si deve chiarire il concetto di “potenziale” in linea generale e si deve anche presentare essenzialmente in riferimento a quell’insieme di risorse interiori che costituiscono la persona. In questa prospettiva, il potenziale è una sorta di “materia grezza” che attraverso l’individualità prende senso. Pertanto, il potenziale è persona nella misura che va riconosciuta come “questione per il fatto che la sua idea-realtà, scuote l’esperienza che l’uomo fa della propria esistenza”.⁵³ Il concetto di potenziale così inteso, in questa sede è ispirato dalla filosofia espressa da Adam Grant, psicologo delle organizzazioni presso la Wharton School, che propone una visione dell’apprendimento e del potenziale umano che si discosta dalle teorie tradizionali basate sull’intelligenza innata o sul talento. Secondo Grant, infatti il potenziale non è una dote statica o predeterminata, ma una materia grezza che prende forma attraverso il carattere, la motivazione e le opportunità. La crescita personale non dipende dal genio con cui si nasce, ma dalla capacità di sviluppare tratti caratteriali come la perseveranza, l’umiltà e la grinta. Grant sottolinea che il vero apprendimento non si limita all’acquisizione di conoscenze, ma si realizza pienamente quando queste vengono applicate nella pratica, trasformando l’esperienza e contribuendo alla costruzione dell’identità. In questa prospettiva, il potenziale è “persona” nella misura in cui scuote e ridefinisce l’esperienza esistenziale dell’individuo. Una delle sue idee chiave è che la misura del potenziale non si valuta in base all’altezza della vetta raggiunta, ma alla distanza percorsa per arrivarci. Questo approccio valorizza il processo, l’impegno e la trasformazione, piuttosto che il risultato finale.⁵⁴

⁵² A. Prencipe, *La continuità del cambiamento*, LUISS University Press, Roma 2022, p. 26.

⁵³ S. Nasari, *L’attitudine della persona o delle capacità di trasformare una prospettiva pedagogica*, Accademia Press, Torino 2022, p.66, nota 1.

⁵⁴ *Op.cit.* A. Grant, p.26.

Il concetto di potenziale, così interpretato, si collega spontaneamente con il principio pedagogico di educabilità, in quanto è sia un concentrato di opportunità evolutive cognitive emotivo-affettive sia una condizione antropologica dell'individuo che rende possibile la concretizzazione della persona stessa. Si può ricordare quanto affermato da Marisa Musaio: il costrutto di educabilità è un punto di avvio del processo formativo e una condizione essenziale dalla quale orientarsi per scoprire e far emergere il potenziale di ognuno verso il processo di vera umanizzazione.⁵⁵ Per queste rilevanze formative, nel contesto educativo contemporaneo è fondamentale leggere il costrutto di educabilità come azione di discussione delle premesse lineari e universali sulle quali da sempre si sono fondate le teorie dell'apprendimento⁵⁶. Dunque, il ripensamento dell'educabilità come espressione della potenzialità della persona si impianta perfettamente all'interno di un più esteso terreno di rinnovamento pedagogico, che mira a superare modelli educativi trasmissivi e standardizzati. In un'epoca in cui il sapere è fluido, interconnesso e permeato da sfide globali, dalla multiculturalità alle tecnologie digitali non è più soddisfacente affidarsi esclusivamente alle teorie classiche dell'apprendimento. Ci si deve, infatti, chiedere se l'azione educativa rappresenti ancora un appuntamento intergenerazionale o debba cedere il passo all'apprendimento tra pari; ovvero, se gli spazi fisici debbano essere superati da quelli digitali.

Bisogna, a tal proposito, non dimenticare che il processo di digitalizzazione sta plasmando le nozioni di spazio e di tempo, creando le basi per una nuova pedagogia possibile. La pedagogia contemporanea è chiamata a rispondere con approcci situati, capaci di leggere la complessità del soggetto nella sua totalità cognitiva, emotiva, relazionale e valoriale. L'educabilità diventa, allora, il cardine per costruire ambienti formativi che favoriscano il dialogo, l'inclusione, la riflessività e la partecipazione attiva, per riconoscere ogni persona come portatrice di un progetto educativo unico. Pertanto, l'educabilità, come concetto tradizionale e classico, può considerarsi una chiave potente per aprire una nuova finestra sul "potenziale educativo"

⁵⁵ M. Musaio, *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

⁵⁶ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997, pp. 18–33.

della persona, sia in termini di carattere sia in termini di cognitività,⁵⁷ ed è allo stesso modo determinante per predisporre il soggetto ad essere pronto a migliorarsi, quindi trasformarsi.⁵⁸ Tra le teorie classiche, Erik Erikson⁵⁹ introduce a una visione non statica dell'educabilità: per lui, è un processo lungo tutta la vita.⁶⁰ In un mondo in cui l'intelligenza artificiale, entità invisibile, eppure permeante ogni luogo, rischia di automatizzare anche le relazioni e l'ambiente⁶¹, tale meccanismo è l'unico capace di riportare al centro la persona, e insieme a lei, la sua capacità di riflettere, scegliere e agire. La pluralità delle esperienze, l'impatto delle disuguaglianze sociali⁶² e la frammentazione dei vissuti generazionali⁶³ non sono fenomeni "altri" e lontani rispetto alle nostre società. All'opposto, si deve disputare continuamente per cercare ridefinire il concetto stesso di "educabilità". Vale sottolineare, dunque, che l'educabilità non è un attributo uniforme o garantito: è una possibilità situata, influenzata da contesti, linguaggi, relazioni e accesso alle risorse.⁶⁴ Pertanto, l'educabilità, quale concetto dinamico, rappresenta una rinnovata strada che solo il costrutto di potenziale nascosto può concretizzare perché si possa rispondere alle difficoltà chiamate della società contemporanea.

2. EDUCABILITÀ IN DIVENIRE: IL POTENZIALE TRA RELAZIONI E CONTESTI COMPLESSI

Nell'analisi pedagogica contemporanea, la relazione tra educabilità e potenziale implica abbandonare l'idea di un soggetto educabile per natu-

⁵⁷ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Roma 1993, pp. 45–60.

⁵⁸ J. Mezirow, *Apprendimento trasformativo. Teoria e pratica*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 21–44.

⁵⁹ M. Knowles, *L'educazione degli adulti. Principi e metodi*, Franco Angeli, Milano 1999, pp. 12–26.

⁶⁰ H. Erikson, *Identità e ciclo di vita*, Armando, Roma 1997, pp. 89–104.

⁶¹ L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta cambiando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017, pp. 77–93.

⁶² A. Sen, *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford 1999.

⁶³ S. Maggolini, *Generazioni e apprendimenti*, Franco Angeli, Milano 2020.

⁶⁴ P. Meirieu, *La scelta di educare*, Laterza, Bari 2011.

ra, per riconoscere, invece, che educabilità e potenziale si sviluppano, si modificano e si frammentano all'interno di sistemi relazionali complessi.⁶⁵ Si tratta di una prospettiva che segna un passaggio dall'educazione quale processo lineare, fondato su presupposti universali e invariabili ad una esperienza dinamica e profondamente influenzata dalle interazioni sociali, culturali ed emotive che il soggetto vive.

Prima di riflettere sui dinamismi cruciali tra conoscenze e competenze, è bene chiarire il valore del significato dell'apprendere relativamente agli spazi fisici e virtuali in cui esso avviene. L'apprendere è qui inteso come processo per comprendere, una sorta di meccanismo attraverso il quale si acquisisce conoscenza e si diventa abili o competenti in qualcosa. Apprendere, in questo senso, non è solo arrivare a comprendere e, poi, dimenticare. Un vero apprendimento deve essere abitato e deve restare dentro chi l'ha conquistato. È proprio il permanere che non solo forma ma trasforma, modificando e sviluppando l'essere di ogni persona. Per questo motivo, continuare ad apprendere vuol dire attuare il proprio *esser-ci nel tempo e nello spazio*, generando diversamente per ognuno il proprio modo di interpretare l'esistenza e celebrarla.

La scuola e le istituzioni, ma anche le aziende e i luoghi organizzati, si attrezzano con contenuti e metodi, spazi e tempi, affinché l'essere umano possa apprendere, in modo idoneo e motivato nelle diverse fasi del vivere, sia in modo singolo sia in quanto membro della convivenza. In questo senso, è interessante confrontare tale dinamismo dell'apprendere con l'opera di Adam Grant, *Il potenziale nascosto*. Si tratta di una riflessione in cui si disegna un punto di svolta: non si tratta solo di "capire chi può farcela", ma di immaginare in che modo attraverso l'apprendere una persona può diventare. Dopo che Aristotele, proseguendo la strada di Platone e cercando di risolvere nodi problematici, presenta il verbo "apprendere" e il sostantivo apprendimento in una pagina della *Poetica* (1448b) consegnando un disvelamento della natura misteriosa di questo dinamismo così cruciale per l'umanazione dell'essere umano,⁶⁶ le letture storiche della pedagogia classica da Dewey, Montessori a Vygotskij hanno posto le basi per una

⁶⁵ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Harvard 1979.

⁶⁶ G. Scaramuzzo, *L'insegnante come l'artista*, Anicia, Roma 2024.

concezione dinamica dell'apprendere del soggetto educante, rappresentando un archivio fondamentale per ricominciare a rileggere il concetto di educabilità rivisto ai giorni nostri. L'agire educativo *in fieri* non è, dunque, una qualità intrinseca, al contrario un'attività che si costruisce nel tempo, attraverso legami, contesti e narrazioni. È nella rete delle relazioni familiari, scolastiche, comunitarie che il potenziale individuale può trovare spazio per emergere, oppure rischiare di essere disperso o inibito. In particolare, Dewey concepisce l'educazione come un processo esperienziale, continuo e sociale, entro cui il potenziale dell'individuo emerge nel confronto con l'ambiente e nella capacità di affrontare problemi autentici. Lo studioso insiste sul valore democratico dell'educazione come possibilità universale, svincolata da predisposizioni innate, e fondata su una costruzione del significato attraverso l'azione. Montessori propone, invece, un modello centrato sulla libertà educativa, la responsabilità e l'ambiente predisposto in modo tale che il potenziale del bambino, innato ma latente, è pronto a svilupparsi se l'adulto sa progettare contesti di apprendimento significativi. Il metodo montessoriano incoraggia la scoperta del sé attraverso l'autonomia, rifiutando ogni forma di selezione precoce o classificazione standardizzata. Vygotskij interpreta lo sviluppo come un processo sociale, basato sull'interazione e sulla mediazione. La sua teoria di "zona di sviluppo prossimale" identifica quel margine entro cui un bambino può apprendere se supportato da adulti o pari. In questa prospettiva, il potenziale non è da cercare nell'individuo isolato, ma nel dialogo, nell'interazione e nel sostegno ricevuto.

Queste letture e visioni diverse nel tempo evocano una nuova pedagogia possibile, ossia la costituzione di una disciplina con una visione educativa più ampia, capace di creare valore nel lungo termine, di interrogarsi su quali nuovi metodi e quali altri obiettivi servono, e di bilanciare il raggiungimento di obiettivi e risultati tenendo presente il benessere delle persone. Evocano una pedagogia che si predispone a trasformare gli imprevisti del contesto di crescente instabilità e li trasforma in opportunità. La pandemia del Coronavirus ha condotto le persone a cambiare aspettativa, lasciando demotivazione e insoddisfazione. Molte persone hanno rinunciato alle certezze per cercare nuove opzioni e posizioni, per cercare qualcosa di *possibile*. In tal senso, il compito dell'educazione non è quello di "formare" un soggetto già predisposto ma di co-costruire con lui ambienti di senso, di ascolto e di riconoscimento. Una pedagogia che interpreta il possibile è la risposta sostenibile e coerente ai nuovi bisogni e alle inquietudini di

giovani e adulti, per procedere verso formule flessibili accompagnate da una progressiva e sempre più differenziata elasticità nella scelta degli spazi e dei tempi. Riconoscere la complessità dei sistemi relazionali significa anche accettare l'imprevedibilità dei percorsi educativi, la necessità di adattarsi, di rivedere le proprie pratiche e di accogliere la diversità come risorsa, non come ostacolo.

La pedagogia contemporanea è chiamata a ripensare radicalmente il concetto di educabilità, spostando il *focus* dal soggetto isolato al soggetto in relazione, e riconoscendo al costrutto di potenziale umano l'elemento essenziale e moderno per tessere legami capaci di rispettare le variabili di diversità equità e inclusione, che rappresentano le misure fondamentali per consolidare i modelli strutturali di tessuti relazionali attuali. Il lavoro educativo si deve misurare con una pedagogia possibile in grado di fornire strumenti critici e operativo-situazionali per attivare pratiche inclusive capaci di affrontare le pressioni normative e reputazionali e di generare ambienti più giusti dinamici e competitivi in ogni agenzia dalla famiglia alla scuola sino al lavoro. Ripensare l'educabilità come processo in divenire vuol dire riconoscere che il potenziale umano non è un dato fisso né una predisposizione innata, ma una possibilità che si costruisce e si trasforma nel tempo, all'interno di tracciati e circoli relazionali complessi. L'educazione, concepita quale esperienza situata e dialogica, diventa, pertanto, lo spazio privilegiato in cui il soggetto può emergere, reinventarsi e ridefinirsi.

Le prospettive pedagogiche di Dewey, Montessori e Vygotskij, insieme alle riflessioni contemporanee come quelle di Adam Grant, ci invitano a superare modelli deterministici per abbracciare una visione dell'agire educativo aperta, inclusiva e generativa. In questo scenario, il compito dell'educatore non è quello di "formare" secondo un modello prestabilito, ma di accompagnare, sostenere e valorizzare il potenziale che si manifesta nell'incontro tra individuo e contesto. Solo così l'educabilità può essere intesa come una tensione continua verso ciò che si può diventare.

3. PEDAGOGIA DEL POSSIBILE: POTENZIALE, CARATTERE E RESILIENZA NELL'EDUCAZIONE CONTEMPORANEA

Se negli anni precedenti il 2020 sembrava aprire una stagione di grande espansione educativa che voleva rafforzare strumenti e mezzi per il rag-

giungimento di obiettivi ad ampio raggio in tema di formazione, a partire dall'anno 2025 si è segnato un contraccollo ideologico e normativo in ambito educativo che ha costretto a rivedere la retorica pedagogica utilizzata. Più recentemente, alcuni studiosi hanno paragonato i fenomeni di cambiamento sociale, dalle politiche americane all'ingresso dell'AI, che ha creato un difficile e pesante clima di sospetto e di difesa verso l'altro, che ha generato ulteriore diversità in senso negativo e disuguaglianza conflittuale.

A tal proposito, lo psicologo americano Adam Grant propone una rilettura profondamente innovativa del concetto di talento e potenziale, allo scopo di rivedere anche l'unico veicolo di rianimazione che è quello della motivazione. Lo studioso sembra voler ribaltare una convinzione radicata e, nel farlo, riaccendere l'interesse verso un'educazione più inclusiva e motivante. Con la sua ultima opera *Il potenziale nascosto*, egli rovescia la visione secondo cui il talento sia un tratto visibile o precoce: molte capacità significative si sviluppano *nonostante* le difficoltà, non *grazie a* una predisposizione. Egli sottolinea che il talento non è sempre precoce o visibile, e invita a pensare l'educabilità come una strada per far emergere potenzialità latenti, piuttosto che per premiare predisposizioni evidenti. Così, la motivazione diventa il fattore più importante rispetto a quella convinzione secondo la quale il talento innato può determinare il successo di un individuo, che per lungo tempo ci ha affabulato. Tuttavia, qualcosa di ancora più nuovo conduce il filo rosso dell'argomentare di Grant: le capacità di ognuno si sviluppano soprattutto in contesti difficili, pertanto diventa cruciale fornire ambienti educativi che ispirino fiducia e perseveranza. Come sostiene Helen Keller,⁶⁷ il carattere non si sviluppa nel benessere e nella tranquillità: solo affrontando prove e sperimentando la sofferenza è possibile rin vigorire lo spirito chiarire la visione e accendere l'ambizione per raggiungere il successo. Grant riprende tale riflessione affermando che molte abilità emergono proprio nelle difficoltà e non grazie alla predisposizione. Si rovescia così il paradigma secondo il quale “sei bravo perché hai un dono”, a favore dell'idea, invece, del “puoi diventare bravo grazie all'impegno e alla resilienza”. L'intento essenziale è riconoscere a ogni studente una possibilità, sottolineando che il talento non è qualcosa di preconfezionato attraverso un'educazione motivante, perché accende possibilità laddove prima si vedevano limiti, consente l'opportunità di tracciare le

⁶⁷ H. Keller, *Helen Keller's Journal*, Doubleday, New York 1938.

coordinate di un nuovo approccio pedagogico che può definirsi possibile per far immaginare un orizzonte ipoteticamente raggiungibile ed è capace di modificare concretamente le condizioni delle generazioni future. Così, tra una educabilità fondata su un pensiero di ispirazione Grantiana⁶⁸ e una rinnovata interpretazione del talento, sembra si possa promuovere un rinnovato percorso di formazione promosso dall'aspirazione e dalla motivazione ad andare oltre le aspettative. È da questa nuova impostazione che si può dimostrare che il progresso personale non dipende dall'impegno che si impiega nel fare, piuttosto dalla capacità che si ha di apprendere.

L'educazione, in questo senso, riconosce che non sia il genio con cui si nasce a determinare la crescita piuttosto il carattere che ciascuno riesce a sviluppare. La scuola, allora, cambia prospettiva e si impegna attraverso l'applicazione di una pedagogia possibile a non celebrare più solo gli individuati talenti, o quelli che sembrano maggiormente dotati nelle intelligenze speciali, ma si impegna a stimolare *tutti* a esplorare, a crescere e scoprire il proprio potenziale, perché tutti possono diventare migliori.

Come cita Grant: “quando l'opportunità non viene a bussare, si può sempre costruire una porta”.⁶⁹ Si tratta di un messaggio fortemente motivante, capace di rimettere in moto gli studenti quanto gli educatori.

4. CONCLUSIONI

L'estratto ha tentato di delineare un suggerimento pedagogico possibile, che valorizzi il concetto di carattere della persona, distinguendolo dal significato di personalità. Si è riconosciuto, infatti, al costrutto di personalità il senso della predisposizione in termini di istinti primari che suggeriscono all'individuo come pensare, sentire e agire; al contrario, si descrive il significato del carattere come la capacità di far prevalere i propri valori sugli istinti.⁷⁰ Così, aspirare a una pedagogia possibile potrebbe rappresentare quella capacità di educare la nuova generazione a riuscire a mantenere i valori personali anche quando la condizione esterna, ambientale e familiare, non risulta facile. Si vuole pensare di avviare una nuova educazione

⁶⁸ Cfr. A. Grant, *Il potenziale nascosto*, Egea, Milano 2024.

⁶⁹ Ivi, p. 26

⁷⁰ Ivi, p. 26.

che possa riconoscere nel costrutto di personalità il valore buono del modo di fare di ognuno, e che permetta a ciascuno di poter imparare a sviluppare le proprie abilità caratteriali che consentono di trascendere la tendenza a rimanere imbrigliati e troppo fedeli ai propri principi. Serve, quindi, una pedagogia che concretizzi il senso del tanto usato concetto di resilienza e che abitui attraverso una sorta di allenamento educativo a coltivare, però, le abilità caratteriali in modo che tali caratteristiche mantengano plasticità lungo il corso della vita, lasciando a ognuno la possibilità di curvare a seconda il contesto e la situazione, facile o complessa in cui si ritrova. Si ipotizza una pedagogia aperta, flessibile e curvabile, eppure ferma e fondata sulla pluralità delle intelligenze e in grado di accompagnare ogni soggetto alla piena realizzazione del potenziale di ognuno. Pur tornando ad affondi e restanze del passato, in termini educativi è necessario continuare a elaborare strumenti di risposta per affrontare il tempo della vulnerabilità e la velocità dell'agire. È bene, però, conciliare la restituzione del passato con l'incertezza del futuro continuando a credere nel potenziale della persona, inteso non come attributo innato ma come una costruzione identitaria che si alimenta di esperienza educativa provenienti dai contributi di Dewey, Montessori e Vygotskij, che hanno anticipato quanto oggi propone la filosofia di Adam Grant. Educare al potenziale significa accompagnare lo studente alla scoperta del proprio carattere, offrendo contesti significativi e motivati. Bisogna, allora, restare fedeli ad una logica innovata che ribalti quella classica del talento precoce e scommetta, invece, sulla dimensione del possibile per trasformare l'incerto in opportunità e il fragile in risorsa.

La pedagogia che si intende in questa sede mira ad aprire le porte a quei soggetti che si sono sentiti mortificati e sottovalutati e punta a programmare sistemi che investano nelle possibilità di sviluppo di tutti, e non solo di coloro che sembrano essere dotati di un potenziale talento. Questa nuova formula educativa sviluppa un'accelerazione dell'apprendimento attraverso il coraggio di usare la propria conoscenza man mano che si acquisisce. In questo percorso di sviluppo si rintraccia la possibilità di comprendere e realizzare il vero significato di inclusione e di riconoscimento delle diverse intelligenze di ciascuno. Il monito alla scuola e a tutti gli spazi di educabilità è di "non sprecare mai una mente".

Grant insiste nel suggerire di riconoscere che l'intelligenza assume molte forme e che ogni bambino ha il potenziale per eccellere. Per questo invita a coltivare una mentalità di crescita negli insegnanti, e non solo negli

studenti, per misurare il successo in base ai progressi di tutti gli allievi e non solo di quelli più geniali.⁷¹

BIBLIOGRAFIA

- Dewey J., *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916.
- Erikson E. H., *Identità e ciclo di vita*, Armando, Roma 1997.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1993.
- Grant A., *Il potenziale nascosto*, Mondadori, Milano 2024.
- Meirieu P., *La scelta di educare*, Laterza, Bari 2018.
- Mezirow J., *Apprendimento trasformativo: teoria e pratica*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Edizioni Montessori, Roma 1949.
- Keller H., *Helen Keller's Journal*, Doubleday, New York 1938.
- Knowles M., *L'educazione degli adulti. Principi e metodi*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Edizioni Progress, Mosca 1934.

⁷¹ Ivi, p. 294.

Strumenti di valutazione nei servizi per l'infanzia 0-6: la costruzione di modelli e griglie con il supporto dell'Intelligenza Artificiale

Assessment Tools in Early Childhood Education (0-6): The Construction of Models and Rubrics with the Support of Artificial Intelligence

Vincenzo Nunzio Scalcione

Università degli Studi della Basilicata

ABSTRACT

Il presente studio analizza l'integrazione dell'Intelligenza Artificiale (AI) nei modelli di valutazione delle attività ludiche nei servizi educativi 0-6. Attraverso un disegno mixed-methods, viene proposto un framework metodologico a tre livelli che preserva la centralità pedagogica: documentazione empirica, analisi AI-augmented e decisione educativa. Sono analizzati tre domini costruttali (cognitivo-simbolico, socio-collaborativo, esecutivo-regolativo) mediante validazione degli indicatori AI con strumenti tradizionali. I risultati evidenziano potenzialità nell'analisi multimodale e nelle dashboard predittive, ma sollevano criticità etiche relative a privacy e standardizzazione. L'AI può amplificare le competenze osservative degli educatori senza sostituire la mediazione relazionale, purché supportata da formazione specialistica e implementazione guidata da framework etici espliciti.

KEYWORDS: Intelligenza Artificiale, valutazione educativa, attività ludica, pedagogia sperimentale, validità costruttuale, servizi 0-6.

ABSTRACT

This study examines Artificial Intelligence (AI) integration in assessment models for play-based activities in early childhood education (0-6 years). Through a mixed-methods design, a three-level methodological framework is proposed: empirical documentation, AI-augmented analysis, and pedagogical decision-making. Three construct domains (cognitive-symbolic, socio-collaborative, executive-regulatory) are analyzed through validation of AI indicators against traditional instruments. Results highlight potential in multimodal analysis and predictive dashboards, while raising ethical concerns regarding privacy and standardization. AI can enhance educators' observational competencies without replacing relational mediation, provided it is supported by specialized training and implementation guided by explicit ethical frameworks.

KEYWORDS: Artificial Intelligence, educational assessment, play activity, experimental pedagogy, construct validity, early childhood services

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo intende analizzare il ruolo delle attività ludiche nei servizi educativi 0-6, con particolare riferimento all'integrazione delle tecnologie digitali e ai modelli valutativi supportati dall'Intelligenza Artificiale (AI). Come evidenziato da Benvenuto (2023), l'attuale fase di transizione digitale impone una riconsiderazione epistemologica degli strumenti e delle metodologie di ricerca nei contesti educativi precoci.

L'attività ludica costituisce una variabile indipendente di rilevanza critica nello studio dei processi di sviluppo infantile, riconosciuta dalla letteratura come predittore significativo di competenze cognitive, socio-emotive e motorie. Nei servizi educativi 0-6 essa rappresenta, in termini pedagogici, una condizione necessaria per l'attivazione di apprendimenti autentici, configurandosi come linguaggio originario dell'infanzia (Ranieri, 2022). Nell'attuale fase di transizione digitale, diventa prioritario analizzare l'impatto delle tecnologie e dell'Intelligenza Artificiale sulla qualità dell'attività ludica e sullo sviluppo infantile, al fine di elaborare modelli valutativi

validi, affidabili e generalizzabili. L'intelligenza artificiale rappresenta difatti una sfida educativa nell'era dell'algoritmo (Rivoltella, 2023), richiedendo competenze critiche da parte dei professionisti dell'educazione. La valutazione nei contesti educativi richiede infatti strumenti teoricamente fondati e metodologicamente rigorosi (Trincherò, 2020), in grado di supportare le strategie e tecnologie per la valutazione formativa messe in atto.

2. QUADRO TEORICO E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

L'attività ludica, nella prospettiva pedagogica, si configura come dispositivo culturale, educativo e formativo che accompagna lo sviluppo umano sin dalle prime fasi della vita. La sua centralità è stata riconosciuta da tradizioni teoriche differenti, che offrono chiavi di lettura ancora oggi attuali e capaci di orientare la formazione iniziale e continua dei professionisti nei servizi educativi per l'infanzia.

Le prospettive classiche convergono nel riconoscere il gioco come dispositivo culturale e cognitivo, capace di sostenere lo sviluppo simbolico, socio-emotivo e narrativo. Johan Huizinga, con *Homo Ludens* (1938/2016), ha posto l'attività ludica come fondamento della cultura, sottolineando come essa non sia un semplice passatempo, ma un'attività dotata di senso, capace di generare regole, appartenenze, linguaggi simbolici. Roger Caillois (1958) ha ampliato questa prospettiva, classificando l'attività ludica in quattro categorie fondamentali: *agon* (competizione), *alea* (caso), *mimicry* (finzione, travestimento) e *ilinx* (vertigine), fornendo un framework teorico ancora oggi impiegato negli studi sul gioco infantile.

Jean Piaget (1962) ha interpretato l'attività ludica come strumento di assimilazione cognitiva: il bambino rielabora esperienze, schemi e concetti attraverso attività ludiche di esercizio, simboliche e di regole. Lev S. Vygotskij (1978) ha posto l'accento sulla dimensione sociale e culturale, riconoscendo nel gioco un contesto privilegiato per l'emergere della zona di sviluppo prossimale, dove l'interazione con pari e adulti sostiene l'acquisizione di competenze cognitive superiori. Donald Winnicott (2005) ha descritto l'attività ludica come "spazio potenziale" in cui il bambino sperimenta libertà, creatività

e relazione con l'altro, configurando il gioco come area transizionale fondamentale per lo sviluppo psico-emotivo. Maria Montessori (1909/2000) ha sottolineato il valore dell'attività ludica strutturata attraverso materiali scientificamente progettati, mentre Jerome Bruner (1986) ha evidenziato il ruolo del gioco nella costruzione di "mondi possibili" e nello sviluppo del pensiero narrativo.

La complessità delle modalità ludiche presenti nei contesti educativi contemporanei richiede un'analisi sistematica delle loro specificità. La Tabella 1 evidenzia le differenze fondamentali tra gioco analogico, digitale e ibrido, offrendo agli educatori uno strumento di analisi comparativa per la progettazione pedagogica che integra corporeità e mediazione tecnologica in una prospettiva evolutiva. Tabella 1. Tipologie di gioco nei servizi educativi 0-6: quadro comparativo

Tipologia	Caratterizzazione teorica	Esempi operativi	Implicazioni per lo sviluppo
Gioco analogico	Attività ludiche fondate su corporeità, manipolazione e simbolizzazione. Riferimenti: Piaget, Winnicott.	Costruzioni con blocchi, giochi di finzione, attività all'aperto.	Potenziamento motorio-funzionale, sviluppo simbolico, competenze socio-emotive.
Gioco digitale	Attività ludiche mediate da tecnologie interattive. Riferimenti: Mascheroni & Ólafsson, Donati & Menin.	App educative, digital storytelling, coding unplugged.	Alfabetizzazione digitale precoce, sviluppo cognitivo multimodale; rischio di riduzione della dimensione corporea.
Gioco ibrido	Integrazione tra strumenti fisici e digitali in contesti intenzionalmente progettati. Riferimenti: Malaguzzi, Bruner.	Atelier digitali nei servizi educativi, esperienze immersive miste.	Potenziamento della creatività multimodale, stimolo all'inclusione, competenze collaborative.

Tabella 1. Tipologie di gioco nei servizi educativi 0-6: quadro comparativo

Le riflessioni classiche si intrecciano oggi con i contributi della letteratura contemporanea, che indaga l'impatto delle tecnologie digitali nei primi anni di vita. Ricerche come quelle di Donati e Menin (2020) mostrano come le nuove tecnologie possano offrire opportunità di apprendimento multimodale, ma pongano al tempo stesso rischi di esposizio-

ne precoce, riduzione della corporeità e della socialità. Mascheroni e Ólafsson (2016) hanno evidenziato come i bambini sviluppino competenze digitali già nei primi anni, ma richiedano mediazioni educative consapevoli per trasformare tali competenze in risorse. Parola (2024) propone un approccio di “didattica aumentata” che integri realtà digitale, inclusione e valutazione in una prospettiva sistemica.

La letteratura internazionale parla oggi di digital play (Biddulph, 2021), intendendo le esperienze ludiche che coinvolgono tecnologie interattive in una prospettiva relazionale che privilegia la dimensione sociale e culturale dell'interazione mediata. Una recente revisione sistematica di Chu et al. (2024) ha analizzato 89 studi sul digital play nei primi anni, evidenziando come le esperienze ludiche digitali possano supportare lo sviluppo di competenze multimodali quando progettate con intenzionalità pedagogica. Queste esperienze, se progettate criticamente, possono stimolare immaginazione, problem solving e collaborazione, ma rischiano di diventare esperienze solitarie e consumistiche se lasciate al mercato. Wirth et al. (2024) hanno confrontato le valutazioni di esperti, genitori e bambini su app educative per l'infanzia, rilevando discrepanze significative nei criteri di qualità impiegati dai diversi stakeholder.

Il legame tra attività ludica e inclusione costituisce un nodo teorico di particolare rilevanza. Studi come quelli di Besio, Bulgarelli e Stancheva-Popkostadinova (2017) hanno evidenziato come l'attività ludica rappresenti un'opportunità fondamentale per lo sviluppo dei bambini con disabilità, a condizione che siano predisposti ambienti inclusivi con materiali e tecnologie adattive. Chatzaki et al. (2024) hanno recentemente esplorato il potenziale delle valutazioni ludiche game-based per supportare l'apprendimento inclusivo nei contesti prescolare, dimostrando come strumenti digitali appropriati possano ridurre barriere cognitive e motorie. All'interno di una prospettiva interculturale, l'attività ludica assume inoltre il valore di ponte tra esperienze, lingue e tradizioni differenti, favorendo la costruzione di cittadinanza globale.

3. APPROCCI E METODOLOGIE SPERIMENTALI

Il presente studio propone l'integrazione di metodologie qualitative e quantitative secondo un approccio mixed methods. La scelta

metodologica si fonda sulla necessità di garantire validità interna ed esterna, triangolazione dei dati e maggiore affidabilità dei risultati nella validazione di strumenti AI-based per la valutazione ludico-educativa nei servizi 0-6. Le metodologie di ricerca in contesti educativi complessi richiedono infatti approcci integrati che combinino rigore sperimentale e sensibilità ecologica, come argomentato da Ferrari (2021) nel dibattito su pedagogia e neuroscienze.

La ricerca coinvolge un campione di servizi educativi selezionati per rappresentatività territoriale e diversificazione dei modelli pedagogici. Il campione afferisce a bambini di età compresa tra 18 e 72 mesi, educatori con formazione specifica e famiglie dei bambini coinvolti. La selezione ha quindi inteso garantire equilibrio per genere ed età.

L'integrazione dell'Intelligenza Artificiale nella valutazione delle attività ludiche nei servizi 0-6 richiede un modello metodologico strutturato che preservi la centralità pedagogica dell'intervento educativo. Il framework proposto nella tabella 2 illustra il modello metodologico a tre livelli, fondato su un principio fondamentale: l'AI deve essere strumento al servizio della pedagogia, non viceversa. La progressione dalla documentazione empirica alla decisione pedagogica garantisce che la tecnologia amplifichi l'osservazione educativa senza sostituire il giudizio professionale. Fu e Weng (2024) hanno recentemente condotto una revisione sistematica sulle pratiche etiche di AI human-centered nell'educazione, evidenziando la necessità di framework responsabili che mantengano la centralità dell'agire pedagogico.

Livello	Descrizione	Strumenti e azioni
Documentazione empirica	Raccolta sistematica di dati osservativi, audiovisivi e digitali.	App educative, sensori, video-registrazioni, schede di osservazione.
Analisi e interpretazione	Elaborazione dei dati e identificazione di pattern significativi.	Dashboard predittive, rubriche adattive AI, triangolazione qualitativa/quantitativa.
Decisione pedagogica	Traduzione dei risultati in scelte educative e riprogettazione delle attività.	Discussione collegiale, strategie inclusive, restituzione critica a professionisti e famiglie.

Tabella 2 - Framework sperimentale di integrazione AI nella valutazione ludica (modello)

Per analizzare l'impatto delle pratiche ludiche tra analogico e digitale, è stato strutturato un disegno sperimentale articolato in tre fasi progressive. La fase osservativa ha previsto la rilevazione delle pratiche esistenti nei servizi educativi 0-6 attraverso osservazioni partecipanti, interviste a educatori e famiglie, raccolta di documentazione digitale. Segue la fase formativa-sperimentale, che comporta la realizzazione di laboratori per educatori finalizzati alla progettazione di attività ludiche integrate. In questa fase vengono sperimentate app educative, strumenti di coding unplugged, narrazioni digitali e giochi corporei. Montoya-Fernández et al. (2024) hanno recentemente validato il programma BELADI per la valutazione basata sul gioco dello sviluppo linguistico, dimostrando come assessment ludici possano fornire informazioni diagnostiche affidabili mantenendo l'autenticità dell'esperienza del bambino.

La fase valutativa conclude il percorso attraverso l'applicazione di strumenti di analisi qualitativa e quantitativa per misurare gli effetti delle pratiche sperimentate sullo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei bambini. Paolucci et al. (2024) hanno fornito una revisione completa delle opportunità e sfide dei learning analytics nell'educazione K-12, evidenziando come l'analisi automatizzata dei dati possa supportare la personalizzazione degli interventi educativi pur richiedendo attenzione alle questioni etiche e di privacy.

Gli strumenti metodologici includono schede di osservazione del comportamento ludico, videoregistrazioni delle sessioni ludiche analizzate tramite software di codifica qualitativa, interviste semi-strutturate agli educatori, diari riflessivi e questionari alle famiglie. I dati raccolti vengono analizzati attraverso analisi qualitativa tematica, analisi quantitativa mediante scale di valutazione dello sviluppo socio-emotivo e cognitivo, e analisi multimodale supportata da strumenti di Intelligenza Artificiale.

L'elaborazione automatica delle misure linguistiche rappresenta un ambito particolarmente promettente. Chaparro-Moreno, Sun, Elbaum e Messenger (2024) hanno valutato l'accuratezza dell'elaborazione automatica di misure linguistiche da audio registrati in contesti educativi per la prima infanzia, dimostrando correlazioni elevate ($r > .80$) tra trascrizioni manuali e automatizzate. Similmente, Pelfrey, Justice, Gonzalez Villasanti e Foster (2024) hanno validato sistemi

di elaborazione automatica della produzione linguistica di bambini e adulti in contesti prescolare, evidenziando come l'AI possa ridurre significativamente i tempi di analisi mantenendo elevata validità costruttuale. Esempi in tal senso ci derivano per esempio da Hulme, McGrane, Duta e Snowling (2024), che hanno sviluppato e validato LanguageScreen, un'app per la valutazione automatizzata del linguaggio, dimostrando attraverso procedure di standardizzazione su ampi campioni la validità concorrente con test tradizionali e l'affidabilità test-retest. MacFarlane, o Salem, Bedrick e Fombonne (2023), la cui indagine si è appuntata sulla consistenza ed affidabilità delle misure linguistiche automatizzate in campioni di bambini con autismo, rilevando come le procedure automatizzate mantengano robustezza anche con pattern linguistici atipici.

4. FORMAZIONE DEI PROFESSIONISTI NELL'ERA DIGITALE

La trasformazione digitale ha modificato le competenze attese nei professionisti dell'infanzia, richiedendo non semplicemente l'acquisizione di abilità tecnologiche, ma la capacità di integrare il digitale in una cornice pedagogica critica. Lo Schema 1 illustra le quattro dimensioni di competenze richieste ai professionisti per la progettazione ludico-digitale nei contesti educativi contemporanei, evidenziando l'interdipendenza tra saperi pedagogici, digitali, riflessivi ed etici.

1. Competenze pedagogiche: capacità di strutturare ambienti ludici fondati su intenzionalità educativa e inclusione.

2. Competenze digitali critiche: abilità nell'integrare tecnologie selezionate in una cornice etico-pedagogica. Ranieri (2022) evidenzia come la media education richieda un approccio sistemico che integri tecnologie, contenuti e competenze in una prospettiva di cittadinanza digitale critica.

3. Competenze riflessive: utilizzo della documentazione e della valutazione (anche AI-assistita) per la revisione delle pratiche. La documentazione pedagogica, come teorizzata da Loris Malaguzzi (1994) nel contesto del Reggio Emilia Approach, si configura come strumento riflessivo che rende visibili i processi di apprendimento e sostiene la formazione continua degli educatori.

4. Competenze etiche e deontologiche: garanzia di trasparenza, equità e protezione dei dati dei minori. Fu e Weng (2024) sottolineano come l'implementazione responsabile di AI nell'educazione richieda framework etici espliciti che guidino le scelte tecnologiche e metodologiche.

Schema 1. Competenze professionali per la progettazione ludico-digitale

La formazione iniziale, da sola, non è sufficiente per affrontare la complessità dei contesti educativi contemporanei. I servizi 0-6 mutano rapidamente e richiedono percorsi di formazione continua che sostengano gli educatori nel rinnovamento delle pratiche. Esperienze internazionali significative includono il Reggio Emilia Approach, che propone l'attività ludica come linguaggio dei bambini valorizzando la documentazione come strumento riflessivo, gli Early Childhood Centers negli USA con laboratori di digital storytelling, e i modelli nordici dove l'attività ludica è parte del core curriculum con attenzione al bilanciamento tra attività libera e guidata.

5. MODELLI DI VALUTAZIONE CON INTELLIGENZA ARTIFICIALE

In prospettiva sperimentale, l'Intelligenza Artificiale non deve essere considerata un sostituto dell'osservazione educativa, ma uno strumento di amplificazione delle capacità professionali. Essa può raccogliere e integrare grandi quantità di dati in tempo reale, identificare pattern che sfuggono all'osservazione diretta, restituire feedback visuali e interattivi agli educatori, e ridurre i bias individuali favorendo decisioni più eque.

La complessità valutativa nei contesti ludici 0-6 richiede un approccio multidimensionale che consideri simultaneamente aspetti cognitivi, socio-emotivi, corporeo-motori, creativi e inclusivi. La Tabella 3 specifica gli indicatori osservabili e le possibili integrazioni AI per ciascuna dimensione valutativa, fornendo un quadro operativo per l'implementazione di sistemi di valutazione supportati dall'intelligenza artificiale che mantengano la centralità pedagogica dell'intervento educativo.

Dimensione	Indicatori osservabili	Strumenti tradizionali	Potenziale integrazione AI
Cognitiva	Capacità di problem solving, uso del linguaggio, simbolizzazione	Griglie di osservazione, check-list	Analisi linguistica automatizzata, tracciamento delle interazioni
Socio-emotiva	Collaborazione, turn-taking, regolazione emotiva	Diari riflessivi, scale socio-emotive (es. SDQ)	Riconoscimento espressioni facciali/tono vocale, mappe relazionali generate da AI
Corporea-motoria	Coordinazione, uso del corpo nel gioco, motricità fine	Osservazioni sistematiche, prove motorie	Rilevamento posture/movimenti tramite sensori o video-analisi
Creativa	Originalità delle soluzioni, varietà dei materiali usati, narrazione	Rubriche descrittive	Analisi multimodale della varietà e combinazione degli elementi di gioco
Inclusiva	Partecipazione attiva di tutti i bambini, accessibilità delle attività	Schede di partecipazione, osservazione focalizzata	Identificazione automatica dei livelli di coinvolgimento e delle interazioni marginali

Tabella 3. Dimensioni della valutazione educativa nei contesti ludici 0-6

L’implementazione di sistemi di Intelligenza Artificiale nei servizi educativi 0-6 solleva questioni epistemologiche fondamentali relative alla validità costruttuale degli strumenti di misurazione. La validità costruttuale rappresenta il grado di corrispondenza tra i concetti teorici dell’azione educativa e le modalità con cui l’AI li rileva e misura, costituendo un elemento critico per la legittimazione scientifica di tali strumenti.

La validazione costruttuale nel dominio pedagogico si articola in quattro componenti fondamentali che garantiscono la robustezza metodologica dell’approccio. La validità convergente misura la correlazione tra indicatori AI e strumenti standardizzati che valutano gli stessi costrutti pedagogici. La validità discriminante verifica la capacità degli indicatori AI di distinguere costrutti teoricamente diversi. La validità nomologica assicura la coerenza tra le relazioni teoriche previste dai modelli pedagogici e quelle rilevate empiricamente dall’AI. La validità fattoriale conferma la struttura teorica dei costrutti attraverso l’analisi dei dati generati dai sistemi AI.

L'analisi della letteratura pedagogica identifica tre domini essenziali per l'attività ludica nei servizi 0-6. Il dominio cognitivo-simbolico, fondato sui contributi di Piaget (1962) e Vygotskij (1978), riguarda la capacità del bambino di utilizzare simboli e rappresentazioni nell'attività ludica. L'intelligenza artificiale identifica automaticamente quando i bambini trasformano oggetti in simboli durante il gioco e analizza la complessità delle loro narrazioni attraverso indicatori quali la frequenza delle trasformazioni simboliche, la durata degli episodi di gioco simbolico e la ricchezza delle narrazioni ludiche.

Il dominio socio-collaborativo, riferito ai contributi di Corsaro (2003) sulle culture dei pari e sulla costruzione sociale dell'infanzia, concerne le competenze nell'organizzare e mantenere interazioni sociali durante il gioco. I sistemi AI mappano automaticamente le interazioni tra bambini e riconoscono i pattern di collaborazione e conflitto, rilevando la frequenza delle interazioni collaborative, la durata degli episodi di gioco condiviso e l'efficacia nelle strategie di risoluzione dei conflitti. Horn e Perry (2024) hanno recentemente proposto un approccio automatizzato data-driven per lo studio delle dinamiche sociali infantili, evidenziando opportunità e sfide metodologiche nell'utilizzo di algoritmi di network analysis per mappare le relazioni tra pari.

Il dominio esecutivo-regolativo, basato sui lavori di Diamond (2013) sulle funzioni esecutive, riguarda l'abilità nell'autoregolare comportamenti ed emozioni durante l'attività ludica. L'AI traccia automaticamente i pattern attentivi e comportamentali per misurare il controllo inibitorio e la persistenza, attraverso indicatori come la durata dell'attenzione sostenuta, il controllo degli impulsi e l'adattamento ai cambiamenti nelle regole.

La validazione empirica di questi costrutti richiede un confronto sistematico tra strumenti tradizionali e indicatori AI, come illustrato nella Tabella 4, che stabilisce correlazioni attese per verificare la convergenza metodologica e garantire la solidità scientifica dell'approccio.

Costrutto pedagogico	Strumenti tradizionali	Indicatori AI	Correlazione attesa
Competenza simbolica	Test del gioco simbolico	Rilevazione trasformazioni oggetti	Forte ($r \geq .70$)
Regolazione emotiva	Scale comportamentali	Analisi espressioni facciali	Moderata-forte ($r \geq .65$)
Competenze sociali	Osservazioni strutturate	Mappatura interazioni sociali	Moderata ($r \geq .60$)
Funzioni esecutive	Test neuropsicologici	Tracking comportamentale	Molto forte ($r \geq .75$)

Tabella 4. Validazione costruttuale: convergenza tra strumenti tradizionali e AI

Il protocollo empirico per la validazione si articola in tre fasi progressive. L'analisi esplorativa mira all'identificazione della struttura dei costrutti pedagogici nei dati AI attraverso l'analisi delle correlazioni tra indicatori AI e il confronto con framework teorici di riferimento. La validazione confermativa verifica empiricamente la corrispondenza tra teoria pedagogica e rilevazioni AI mediante il confronto sistematico tra valutazioni tradizionali condotte da educatori esperti e indicatori generati automaticamente dall'AI. La validazione cross-contestuale dimostra la stabilità dei costrutti attraverso contesti educativi differenti, applicando gli strumenti AI in servizi educativi diversificati per verificare la coerenza delle rilevazioni.

La validità costruttuale richiede inoltre verifica attraverso contesti culturali e socio-economici diversificati per garantire generalizzabilità e sensibilità alle specificità locali. L'adattamento culturale comporta la calibrazione degli indicatori AI per riconoscere le specificità culturali nell'espressione dei costrutti pedagogici. La validità ecologica assicura la coerenza tra comportamenti rilevati in contesti naturali e strutturati, garantendo che gli strumenti AI funzionino efficacemente negli ambienti educativi reali. La stabilità temporale verifica che gli indicatori mantengano coerenza attraverso diversi momenti della giornata educativa e stagioni dell'anno.

L'analisi della validità costruttuale negli strumenti AI solleva questioni epistemologiche rilevanti per la pedagogia sperimentale. L'AI può identificare pattern comportamentali non previsti dalle teo-

rie tradizionali, richiedendo una riconsiderazione critica dei costrutti consolidati nella letteratura pedagogica. La validazione costruttuale richiede competenze interdisciplinari che integrino expertise pedagogico, metodologico e tecnologico in un approccio sistemico. Gli strumenti AI devono mantenere tracciabilità teorica, consentendo agli educatori di comprendere i fondamenti pedagogici delle rilevazioni automatiche.

Le raccomandazioni operative per l'implementazione includono la formazione del personale educativo per interpretare criticamente gli output degli strumenti AI, mantenendo la centralità del giudizio pedagogico professionale. L'introduzione di sistemi AI deve procedere attraverso fasi pilota che consentano calibrazione e adattamento ai contesti specifici. La validità costruttuale richiede verifica costante attraverso feedback degli educatori e osservazione degli effetti sulle pratiche educative.

La complessità dei modelli di valutazione AI nei contesti educativi 0-6 richiede un'analisi sistematica delle loro potenzialità e criticità. La Tabella 5 sintetizza i principali modelli operativi, evidenziando le potenzialità educative e le criticità metodologiche che devono essere considerate nell'implementazione di sistemi intelligenti, fornendo un quadro critico per la scelta e l'adattamento degli strumenti più appropriati ai diversi contesti educativi.

Modello	Funzione prevalente	Potenzialità educative	Criticità metodologiche
Analisi multimodale	Rilevazione e codifica di dati comportamentali (voce, gesti, posture, interazioni).	Documentazione sistematica dei processi ludici; riduzione di bias osservativi.	Complessità tecnica, rischi di sorveglianza, necessità di garanzie etiche.
Dashboard predittive	Aggregazione di dati longitudinali e identificazione di trend.	Supporto alla personalizzazione; segnalazione precoce di bisogni educativi.	Rischio di etichettamento; dipendenza da modelli algoritmici.
Rubriche digitali intelligenti	Valutazione qualitativa assistita da AI, con indicatori adattivi.	Supporto all'interpretazione educativa; confronto intersoggettivo più strutturato.	Possibile riduzione della complessità; standardizzazione eccessiva.

Tabella 5. Modelli di valutazione educativa con AI: vantaggi e criticità

6. DISCUSSIONE CRITICA

L'integrazione tra pratiche ludiche, strumenti digitali e modelli di valutazione supportati da Intelligenza Artificiale apre scenari promettenti per i servizi educativi 0-6, ma richiede un'analisi critica delle opportunità e dei rischi emergenti. Le opportunità principali si articolano in tre ambiti strategici: l'inclusione, attraverso la progettazione critica di ambienti digitali accessibili e personalizzabili; la personalizzazione, mediante analisi predittive che consentono di monitorare progressi individuali e suggerire interventi mirati; la documentazione scientifica, grazie alla possibilità di raccogliere e analizzare grandi quantità di dati per costruire basi empiriche solide.

Tuttavia, l'adozione del digitale e dell'AI nei contesti 0-6 comporta rischi significativi che devono essere attentamente considerati nella progettazione degli interventi. La riduzione della corporeità costituisce un rischio critico, poiché la mediazione digitale può marginalizzare il corpo nella sua ricchezza simbolica e relazionale. La standardizzazione rappresenta un'altra criticità, in quanto gli algoritmi tendono a classificare e normalizzare i comportamenti infantili, riducendo la complessità e l'unicità dei processi di sviluppo. I bias e le disuguaglianze possono essere amplificati se i dataset non sono culturalmente diversificati, introducendo distorsioni sistematiche nelle valutazioni. Le questioni etico-privacy richiedono protocolli estremamente rigorosi per la raccolta di dati sensibili sui bambini, garantendo trasparenza e consenso informato.

L'Intelligenza Artificiale può arricchire la capacità di osservazione e fornire nuove prospettive interpretative, ma non può sostituire la dimensione relazionale e affettiva che caratterizza l'agire educativo. Gli educatori devono essere formati a considerare l'AI come strumento dialogico, che stimola riflessione e confronto, piuttosto che come meccanismo decisionale automatico. La mediazione educativa rimane insostituibile nella sua capacità di interpretare i bisogni individuali, facilitare le relazioni interpersonali e promuovere lo sviluppo integrale del bambino.

7. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE DI RICERCA

Il percorso tracciato evidenzia come l'attività ludica, nei servizi educativi 0-6, rappresenti non soltanto un linguaggio originario dell'infanzia, ma anche un laboratorio sperimentale di innovazione pedagogica. Le analisi teoriche e metodologiche hanno mostrato tre punti chiave: il valore fondativo del gioco come pratica conoscitiva insostituibile; la necessità di formazione integrata dei professionisti in competenze pedagogiche, digitali e riflessive; l'uso critico dell'AI nella valutazione come strumento di amplificazione che preservi la centralità del bambino.

La pedagogia sperimentale, con la sua vocazione empirica e critica, si configura come disciplina in grado di guidare questa trasformazione attraverso metodologie rigorose e approcci interdisciplinari. Le prospettive di ricerca futura si muovono in tre direzioni strategiche: la comparazione internazionale per analizzare modelli trasferibili e identificare best practices adattabili a diversi contesti; la longitudinalità per indagare l'impatto a lungo termine delle pratiche ludiche supportate dal digitale sullo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo; l'etica e policy per elaborare linee guida deontologiche che regolino l'uso dei dati educativi e garantiscano la protezione dei diritti dei minori.

L'attività ludica si conferma dispositivo pedagogico fondativo e imprescindibile nei processi formativi precoci. L'integrazione delle tecnologie digitali e dell'AI nei servizi 0-6 rappresenta una sfida che può essere affrontata con successo solo attraverso la formazione rigorosa dei professionisti, la definizione di modelli di valutazione validi ed etici e l'adozione di un approccio sperimentale scientificamente fondato che preservi la dimensione umana e relazionale dell'educazione.

BIBLIOGRAFIA

- Benvenuto, G. (2023). *Pedagogia dell'infanzia e tecnologie emergenti*. Roma: Armando.
- Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2017). *Play development in children with disabilities*. Berlin: De Gruyter Open. <https://doi.org/10.1515/9783110522143>
- Biddulph, J. (2021). Digital play in early childhood: Toward a relational understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(3), 208–222. <https://doi.org/10.1177/1463949120925321>
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674003668>
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes: Le masque et le vertige*. Paris: Gallimard.
- Chaparro-Moreno, L. J., Sun, A., Elbaum, B., & Messinger, D. S. (2024). Accuracy of automatic processing of speech-language measures from classroom audio in early childhood settings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 67(8), 2669–2684. https://doi.org/10.1044/2024_JSLHR-23-00310
- Chatzaki, C., Skillen, T., Ricken, R., & Seitz-Stein, K. (2024). Exploring the potential of game-based preschool assessment to support inclusive learning. *Frontiers in Education*, 9, 1337716. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1337716>
- Chu, C., Paatsch, L., Kervin, L., & Edwards, S. (2024). Digital play in the early years: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 31, 100652. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100652>
- Corsaro, W. A. (2003). *“We’re friends, right?”: Inside kids’ culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Donati, S., & Menin, D. (2020). *Tecnologie digitali e prima infanzia: Rischi e opportunità*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Ferrari, P. G. (2021). *Pedagogia e neuroscienze: Nuove prospettive per l'educazione linguistica*. Milano: FrancoAngeli.

- Fu, Y., & Weng, Z. (2024). Navigating the ethical terrain of AI in education: A systematic review on framing responsible human-centered AI practices. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 7, 100306. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100306>
- Horn, L., & Perry, L. K. (2024). An automated, data-driven approach to children's social dynamics: Opportunities and challenges. *Child Development Perspectives*, 18(2), 85–91. <https://doi.org/10.1111/cdep.12495>
- Huizinga, J. (2016). *Homo ludens* (Republished ed.). Angelico Press. (Original work published 1938).
- Hulme, C., McGrane, J., Duta, M., & Snowling, M. J. (2024). LanguageScreen: The development, validation, and standardization of an automated language assessment app. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 55(3), 904–917. https://doi.org/10.1044/2024_LSHSS-24-00004
- MacFarlane, H., Salem, A. C., Bedrick, S., & Fombonne, E. (2023). Consistency and reliability of automated language measures across expressive language samples in autism. *Autism Research*, 16, 802–816. <https://doi.org/10.1002/aur.2897>
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 96, 52–61.
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2016). The mobile Internet: Access, use, opportunities and risks for children. *New Media & Society*, 18(8), 1557–1575. <https://doi.org/10.1177/1461444814567687>
- Montessori, M. (2000). *Il metodo della pedagogia scientifica* (Edizione critica). Roma: Opera Nazionale Montessori. (Original work published 1909).
- Montoya-Fernández, M., Gil-Madrona, P., Losada Puente, L., & Gómez Barreto, M. (2024). BELADI program in primary education: Benefits of a play-based assessment for language development. *Education Sciences*, 14(11), 1240. <https://doi.org/10.3390/educsci14111240>
- Paolucci, C., Katz, V., et al. (2024). A review of learning analytics opportunities and challenges for K-12 education. *Heliyon*, 10(4), e25767. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25767>
- Parola, A. (2024). *Didattica aumentata: Realtà digitale, inclusione e valutazione*. Torino: Loescher.

- Pelfrey, G. L., Justice, L. M., Gonzalez Villasanti, H., & Foster, T. J. (2024). Evaluating the accuracy of automated processing of child and adult language production in preschool classrooms. *Frontiers in Psychology*, 15, 1322665. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1322665>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York, NY: W. W. Norton.
- Ranieri, M. (2022). *Media education: Tra tecnologie, contenuti e competenze*. Roma: Carocci
- Rivoltella, P. C. (2023). *Intelligenza artificiale e formazione: Sfide educative nell'era dell'algoritmo*. Brescia: La Scuola.
- Trinchero, R. (2020). *Valutare per apprendere: Strategie, strumenti e tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (2005). *Playing and reality* (2nd ed.). London: Routledge.
- Wirth, A., von Haugwitz, L., Hofer, P., & Kollar, I. (2024). Evaluating educational apps for preschoolers: Differences and agreements between the assessments of experts, parents, and their children. *Computers in Human Behavior*, 152, 108361. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108361>

