

Prospettive educative per la scuola secondaria

Maria-Chiara Michelini

Professoressa Ordinaria, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

e-mail: mariachiara.michelini@uniurb.it

Il presente contributo affronta la questione della responsabilità educativa della scuola secondaria e della riflessione pedagogica alla luce delle prospettive complessive della contemporaneità. Entro questa cornice, indica come prioritarie alcune direzioni in vista delle quali ripensare il compito della scuola in senso etico-culturale: la formazione di capacità di futuro, di giudizio di valore, di pensiero e socio-affettiva. Per lo sviluppo di queste sono necessari un docente meta-riflessivo e una comunità educante, come comunità di pensiero.

Parole-chiave: scuola secondaria, formazione, responsabilità, società, futuro.

Educational perspectives for secondary school

This paper addresses the issue of secondary schools' educational responsibility and pedagogical reflection in the light of overall contemporary perspectives. Within this framework, it points out certain directions as priorities for rethinking the school task in an ethical-cultural sense: the formation of skills for the future, of value judgment, of thought, and socio-affective. Developing these requires a meta-reflective teacher and an educating community, as a community of thought.

Keywords: secondary school, training, responsibility, society, future.

Società e scuola secondaria

Ragionare di etica educativa in relazione alla scuola secondaria implica la necessità e la definizione di uno spazio squisitamente pedagogico entro il quale formulare ed esplicitare un'idea di scuola, chiarendone il ruolo nella formazione di preadolescenti e adolescenti. Tale riflessione, di conseguenza, comporta l'elaborazione di una coerente concezione di curriculum scolastico, nei suoi livelli e articolazioni, oltre che di docente. Rifacendoci alla distinzione tra esperienza morale, come rapporto con il mondo e con noi stessi rispetto a norme e valori, ed etica come primo livello di riflessione sull'esperienza morale, quindi come riflessione su cosa è bene e cosa è male fare, in un determinato contesto (Baldacci, 2020), possiamo dire che ragionare di etica educativa nella scuola secondaria significa interrogarsi sui valori, sui costumi, sull'insieme complessivo delle pratiche che incarnano e realizzano quella specifica esperienza di comunità scolastica. In tal senso non possono dirsi sufficienti, anche se necessarie, le riflessioni disciplinari, metodologico-didattiche, ma anche, ad esempio, sociologiche, antropologiche, politiche e normative. È necessaria, infatti, una riflessione tesa a definire il senso dell'educare e dell'agire didattico nel contesto peculiare della scuola secondaria, anche in relazione alle evoluzioni storiche, sociali e culturali in atto, prima e dentro le scelte e le pratiche. Tale riflessione rappresenta il doveroso, essenziale apporto che la pedagogia è chiamata a dare, non solo oggi e non solo in relazione alla scuola secondaria, ma certamente con più urgenza e forza, proprio in tal direzione. Ciò in virtù di diverse ragioni, alcune delle quali acquistano particolare rilevanza nella contingenza attuale.

In primis, va detto che il discorso sulla scuola, sia pure ripreso con enfasi ed insistenza, in diverse sedi, ivi comprese quelle politiche, culturali ed economiche, viene svolto, da un lato, in senso retorico, con accenti colpevolizzanti, taumaturgici se non miracolistici, in relazione all'esplosione di problemi sociali inediti e preoccupanti; dall'altro, in chiave esecutiva, per cui la scuola viene considerata priva di proprie intenzionalità educative, di proprie necessità e scopi interni e ridotta a mera cinghia di trasmissione delle esigenze provenienti dalla società, a partire dal mercato. Sul primo versante, inscritto da più parti in una logica di "pedagogizzazione" dei problemi sociali (Fendler, 2018; Töhler, 2016), questioni emergenti di ogni tipo (dal cyber-bullismo, alla violenza, alle problematiche post pandemiche) vengono interpretate, con un certo automatismo, come pertinenti univocamente al discorso pedagogico.

co; in questa prospettiva, la scuola è invocata come principale responsabile nell'affrontare le criticità attuali, quale soggetto e luogo di soluzione. Ciò non di meno, spesso questa logica non è sostenuta da un'autentica riflessione pedagogica, né accompagnata da adeguato impegno anche in senso politico ed economico. Il secondo versante, cui abbiamo fatto riferimento, coincide di fatto con una concezione della scuola come soggetto delegato a formare le giovani generazioni sulla base delle esigenze socio-economiche di un determinato periodo e contesto, in un ruolo di fatto subalterno e pressoché meccanico. In questa cornice, il discorso sulla scuola di fatto prescinde dalla riflessione pedagogica, di cui stigmatizza, al contrario, l'irrelevanza, imponendole agende di altra provenienza e natura (Baldacci, 2014, 2019). Il mercato, i problemi emergenti, gli organismi internazionali definiscono i traguardi in vista dei quali la scuola è chiamata ad organizzarsi ed operare efficacemente. Ciò riguarda anche il senso stesso della formazione, secondo la declinazione del *lifelong learning* (Michelini, 2020), sospinto, di fatto, all'interno dell'economia dell'apprendimento (Biesta, 2006), o della logica del capitale umano, con obiettivo centrale "imparare a guadagnare".

Sia pure accennata con estrema semplificazione, questa duplice deriva riguarda in modo particolare la scuola secondaria, in virtù della sua contiguità temporale rispetto all'uscita degli studenti verso il mondo esterno, specialmente quello lavorativo. La pressione di questo orientamento, infatti, agisce con forza sulla secondaria e su chi in essa opera, in misura tanto maggiore quanto più vorticosi si fanno i mutamenti sociali, culturali ed economici. Ciò comporta, peraltro, una progressiva riduzione in senso strumentale degli orizzonti formativi, nonché delle forme dell'esperienza scolastica. Nell'ambito di questo fenomeno non può essere sottaciuta una specifica responsabilità della pedagogia che non sempre è stata capace di assumere un ruolo critico, né di comunicare adeguatamente il senso pieno e valido del proprio sapere, facendo sentire la propria voce oltre i confini dei propri territori.

Un secondo ordine di ragioni per le quali è quanto più necessaria e urgente una riflessione pedagogica circa il senso dell'educare e dell'agire didattico nel contesto peculiare della scuola secondaria riguarda l'avvitamento tecnicistico, in parte legato a quanto esposto sopra, in parte correlato alla più ampia rivoluzione tecnologica in atto ormai da tempo. La tecnologia dal piano meramente strumentale ha assunto un ruolo ben più ampio, divenendo orizzonte e forma dell'esperienza umana, che si dà non più e non soltanto entro quella che siamo abituati a definire "realtà", ma anche e in misura spesso preponderante in quel-

la che Floridi (2017) ha denominato *onlife*. L'*infosfera*, spazio virtuale costruito a misura degli artefatti tecnologici che lo abitano, in cui siamo costantemente connessi, sincronizzati, delocalizzati, sta progressivamente divenendo il mondo in cui viviamo e le regole, le strutture e le forme di questo mondo stanno progressivamente plasmando il nostro modo di esprimerci, comunicare, relazionarci, pensare. Il digitale, dunque, sta inscrivendo il mondo entro il nuovo codice logico-matematico dei nuovi artefatti, che vengono incorporati in esso, re-ontologizzando la natura e il significato del nostro ambiente. Questa tendenza, in atto da decenni in maniera pervasiva rispetto alla nostra vita quotidiana, ha molteplici conseguenze, alcune delle verranno affrontate successivamente; in particolare, evidenziamo l'incremento dell'adattamento passivo da parte nostra ai nuovi ambienti e alle nuove tecnologie. Prende vita, inoltre, una sorta di inseguimento delle innovazioni, di volta in volta introdotte, con una velocità che, peraltro, contribuisce ad alimentare senso di inadeguatezza da parte delle persone, che faticano a stare al passo con i mutamenti. Anche la scuola vive questo fenomeno, sia in senso lato, su un piano culturale che coinvolge in primis le giovani generazioni, particolarmente esposte e sensibili, che in senso specifico, con progressivo schiacciamento sulle dimensioni metodologico-didattiche e sulla dinamica dell'apprendimento come processo interessato da logiche tecnicistiche e prevalentemente quantitative, determinando l'eclissi di una più ampia prospettiva educativa. Biesta (2023) definisce criticamente *learnification* una delle conseguenze più importanti, identificandola con processi e attività che prescindono dal contenuto e dalla direzione verso cui muovono. In corrispondenza di ciò, l'insegnamento viene ridefinito prevalentemente in termini di facilitazione e di offerta di esperienze e occasioni di apprendimento, con scarsa focalizzazione sulla bontà, opportunità e validità degli scopi. Viceversa, l'educazione (la *buona educazione* nella riflessione di Biesta) implica sempre un *telos* positivo e condiviso, unitamente ad un certo grado di consapevolezza da parte dei soggetti coinvolti. Nella misura in cui l'apprendimento viene svuotato dal suo essere processo inserito in una dimensione educativa e sganciato dalla consapevolezza dei soggetti in gioco circa il senso e gli scopi verso i quali muove, si dà luogo allo schiacciamento sul piano dell'addestramento. In questo modo, con maggiore facilità, si produce uno sbilanciamento nel senso dell'eterodirezione dei processi. Tanto più si avvia la spirale tecnicistica, grossolanamente descritta, tanto più si rende necessaria la riflessione pedagogica volta alla comprensione in tutta la sua ampiezza di ciò che si impara e perché lo si impara, intrinsecamente legata a ciò che si

insegna e perché lo si insegna. Compete, infatti, alla pedagogia il compito di porre le domande relative alle ragioni dell'agire in campo scolastico: per che cosa si insegna e si apprende, in vista di che? (quale idea di scuola, quale idea di cittadino, quale idea di educazione, quale idea di sapere...). Alla luce di questa riflessione, necessariamente profonda e complessa, e solo dopo di essa (almeno da un punto di vista logico) andranno opportunamente affrontate le domande inerenti il cosa fare e il come.

Un terzo ordine di ragioni trae origine dal carattere davvero epocale dei cambiamenti in atto nel mondo contemporaneo, cominciando dalla rivoluzione dell'Intelligenza Artificiale, passando ai mutamenti climatici e alla conseguente geopolitica, oltre che ai nuovi equilibri (e squilibri) politico-economici della terra, solo per menzionarne i principali. Ciascuno di essi ha significative ricadute in relazione alla formazione e al futuro esistenziale e professionale delle giovani generazioni, sulle quali è in corso un vivace dibattito. In questa sede non intendiamo soffermarci sugli orientamenti del medesimo, ma porre in senso globale la necessità per la pedagogia di lasciarsi sollecitare dai cambiamenti sociali in atto per svolgere il proprio compito, vale a dire quello di formulare proposte educative adeguate al tempo presente e soprattutto capaci di formare per il tempo futuro. Il riferimento è relativo al carattere sociale della pedagogia secondo l'elaborazione teorica e pratica di Natorp (1922) per il quale la pedagogia non può che essere sociale, vale a dire scienza che pone al suo centro il rapporto ermeneutico tra individuo e società e considera l'educazione come condizionamento, conformazione e partecipazione attiva dell'individuo alla vita della comunità cui appartiene. Anche Dewey propone con forza il tema del rapporto della pedagogia e della scuola stessa con *i più larghi cambiamenti della società*. La nuova educazione da lui teorizzata è collegata al corso generale degli avvenimenti, meglio: "parte e aspetto dell'intera evoluzione sociale e, almeno nelle linee più generali, come alcunché di inevitabile" (Dewey, 1899/1951, pp. 2-3). Se ciò non sarà, coloro che escono dalle nostre scuole non saranno in grado di "anticipare e prevenire delle crisi come quella attuale, né di fronteggiarla quando sopraggiungono." (*ivi*, p. 336). Solo una pedagogia autenticamente sociale sarà, dunque, in grado di incidere positivamente sulla formazione delle giovani generazioni. In tal senso la medesima non può non occuparsi di IA o di mutamenti climatici, come questioni emergenti nell'attuale scenario sociale. Per utilizzare il linguaggio deweyano potremmo dire che si tratta di questioni *inevitabili* per chi voglia occuparsi di educazione. Per questo "essa (la nuova educazione) deve

uscire dal suo isolamento; deve cessare di essere una faccenda che concerne soltanto le relazioni fra le eccelse menti dei pedagoghi e i loro particolari alunni.” (*ivi*, pp. 2-3). La pedagogia, cioè, deve farsi soggetto culturale che dialoga con gli altri protagonisti della scena sociale contemporanea, nella direzione dell’esercizio di quell’onestà intelligente critica di cui parla ancora una volta, Dewey (1940/1986, p. 336) ne *l’Educazione di oggi* superando il rischio di qualsiasi forma di *acquiescenza compiaciuta*.

Detto in estrema sintesi, dunque, ragionare di etica educativa in relazione alla scuola secondaria implica la necessità e la definizione di uno spazio squisitamente pedagogico per l’elaborazione di un’idea di scuola che contrasti la tendenza all’eclissi di una sua concezione autenticamente pedagogica. Ciò comporta il bisogno di una ridefinizione del senso dell’educare e, quindi, del ruolo dell’istituzione scolastica, anche in relazione a problemi sociali emergenti e al conseguente appiattimento degli orizzonti formativi sulle esigenze del mercato. Tale elaborazione dovrà far riemergere il discorso dall’avvitamento tecnicistico in atto sia nel discorso culturale generale, sia in quello interno alla scuola stessa, in modo da affrontare le domande relative al cosa fare e al come farlo, nell’ambito di quella riflessione necessariamente profonda e complessa. Infine, questo spazio testimonierà come la valorizzazione dell’autentica prospettiva pedagogica, in particolare nella sua dimensione sociale, si renda tanto più necessaria quanto più significativi, complessi e problematici sono i mutamenti in atto nell’attualità. Il costrutto di *Comunità di pensiero* (Michelini, 2016; Baldacci et alii, 2023) da noi precedentemente proposto, può qui essere utilmente richiamato per indicare l’esigenza dell’istituzione intenzionale di uno spazio dedicato all’esercizio condiviso dell’elaborazione di un’idea di scuola in senso autenticamente pedagogico e capace di guardare al futuro. Una comunità, dunque, che si costituisce per pensare in senso alto, non limitandosi alla riflessione finalizzata al miglioramento dell’efficacia e dell’efficienza dell’agire.

Una scuola che conta per il futuro

A partire dalla premessa generale appena esposta proporremo in sintesi alcune direzioni su cui prioritariamente la riflessione pedagogica dovrà svilupparsi. La scelta di tali direzioni, certamente non esaustive degli orizzonti possibili, corrisponde, a nostro parere, all’assunzione di responsabilità da parte

della pedagogia verso il futuro come sfida etica ineludibile. A fronte di antiche e nuove ipotesi descolarizzanti, che dichiarano il superamento della scuola per la formazione delle giovani generazioni, riteniamo, al contrario, che, pur ripensata nelle sue forme, essa possa e debba esercitare un ruolo essenziale allo sviluppo umano in senso democratico. Il progressivo scivolamento verso una scuola come cinghia di trasmissione del mercato, la cui agenda viene dettata da soggetti esterni, in una logica utilitaristica e strumentale, spesso distante e opposta al senso dell'educare, limita di fatto le possibilità di crescita dei singoli e delle comunità, vincolandoli ad una visione limitata e limitante del vivere. Al tempo stesso una scuola che non sa aprire al futuro delle giovani generazioni anticipandone le sfide e le possibilità è una scuola che con facilità viene ridotta all'irrelevanza. Tali direzioni prioritarie possono essere sintetizzabili nella formazione di capacità di futuro, di giudizio di valore, di pensiero e del profilo socio-affettivo. Per lo sviluppo di tutte queste direzioni si rendono necessari un docente meta-riflessivo e una comunità educante, come comunità di pensiero. Cerchiamo ora di affrontare in maniera più specifica ciascuna di queste direzioni.

Formazione di capacità di futuro

Da anni e da più parti sono state sviluppate analisi che sottolineano la *defuturizzazione* per le giovani generazioni, vale a dire la privazione di tale prospettiva in senso positivo e di cui si possa essere protagonisti e artefici. Il discorso è stato affrontato secondo angolazioni differenti, ad esempio come esito della cultura consumistica e dell'effimero che conduce ad assolutizzare il presente, paralizzando il pensiero del futuro (Augè, 2012). Altre analisi hanno sottolineato il “cambiamento di segno del futuro” (Benasayag, Schmit, 2004), trasformatosi in minaccia e non più interpretato come possibilità positiva. Il sentimento di defuturizzazione è stato altresì correlato, da un lato, alla fine delle speranze espresse dalle culture e ideologie del passato e al conseguente epilogo dello slancio utopico della cultura contemporanea, dall'altro agli epocali cambiamenti sociali succedutisi, rispetto ai quali si è diffuso un sentimento di impotenza. Tra tutti, è urgente considerare la questione del cambiamento climatico, su cui sono disponibili studi che mostrano la reale possibilità che *la terra* diventi *inabitabile*, come chiosa il titolo del recente volume di David Wallace-Welles, giornalista e vice-direttore del New York

Magazine, il cui sottotitolo, *Una storia del futuro*, avverte in merito alla concreta possibilità che le giovani generazioni si trovino ad abitare un ambiente pressoché incompatibile con la vita umana. La cultura della performance, poi, con la necessità di adeguamento a elevati standard prefissati da soggetti e logiche esterni, ha progressivamente alimentato il timore rispetto alle proprie capacità di successo, con esiti di vario tipo e natura (dalle patologie psicologiche, sempre più manifestate anche in età precoce, a fenomeni che riguardano fasce d'età più avanzate come il ritiro dal lavoro nelle forme del *quiet quitting*, *quiet hiring* e *quiet firing*, ma anche delle *great resignation*). In questo senso le analisi hanno interpretato i fenomeni giovanili ivi compresi il disimpegno, l'evasione edonistica o le più recenti forme di ritiro sociale, come quelle dei cosiddetti *Hikikomori*, accentuatesi dopo la pandemia, come manifestazioni di una sostanziale perdita di fiducia circa la possibilità di un futuro positivo, da costruire secondo le proprie aspirazioni, attitudini e desideri.

In questa sede non intendiamo approfondire queste inquietanti analisi, che assumiamo come prospettiva complessiva della contemporaneità, ma porre in relazione ad esse la questione della responsabilità educativa della scuola secondaria e della riflessione pedagogica correlata. Per tentare di affrontare la quesitone partiamo da un piccolo esperimento condotto di recente da Alessandro Rosina, professore di Demografia e Statistica sociale nella Facoltà di Economia dell'Università Cattolica di Milano, il quale ha chiesto a ChatGPT su quali ambiti le nuove generazioni possono attendersi risultati positivi per il futuro. La risposta è piuttosto interessante: educazione personalizzata, accesso all'istruzione per le aree più svantaggiate, migliore orientamento professionale, assistenza nel passaggio scuola-lavoro, innovazione e volontà di imprenditorialità.

A conclusioni analoghe è giunto anche il *World Economic Forum* di Davos del 2024, che ha ripreso il tema della centralità del settore dell'educazione, dell'istruzione e della formazione, come speranza per il futuro dei nostri ragazzi. Al di là del fatto che in parte tali esempi siano riconducibili a quanto abbiamo già detto in premessa riguardo la pedagogizzazione dei problemi sociali, in ogni caso sono indicativi del pensiero comune relativo alla centralità dell'educazione per riaprire prospettive riguardanti il futuro nelle giovani generazioni. Al tempo stesso fonti analoghe, come la riunione dei ministri dell'istruzione del G7 svoltosi a Trieste nel giugno 2024, confermano il diffuso vissuto di timore, quando non di ansia patologica delle giovani generazioni riguardo il proprio futuro anche in senso professionale, la disillusione e la

sfiducia rispetto alla valorizzazione delle capacità di una intera generazione.

Alla scuola e alla pedagogia tutta compete la domanda di fondo: “che fare?” (Baldacci, 2012), inerente alla proposta educativa necessaria e utile in una situazione complessiva di questo genere. Andiamo così al senso della pedagogia come sapere attivo, volto costantemente alla trasformazione della situazione in senso educativo, in una tensione costante, appunto, con la domanda di senso da cui siamo partiti (per che cosa), chiamando in causa l’orizzonte teorico, teleologico, possiamo dire filosofico della propria concezione di educazione. Quindi un sapere sempre propositivo.

A fronte di orizzonti così radicalmente problematici, va da sé che qualsiasi proposta possa apparire semplicistica e riduttiva. E questo è il primo elemento da considerare e affermare, nel senso che la complessità estrema delle questioni considerate va colta in tutta la sua ampiezza, rifuggendo concettualmente e concretamente da semplificazioni e riduzioni. Alla pedagogia e alla scuola compete in primis il compito di una interpretazione per così dire autentica degli scenari considerati, proprio in virtù del suo essere sapere critico. In tal senso ogni risposta di segno opposto va discussa e mostrata nella sua insufficienza. Pensiamo a tutti i fenomeni che Dewey avrebbe definito di *acquiescenza compiaciuta* rispetto, ad esempio, alle innovazioni di volta in volta mutate tout court dall’ambito delle tecnologie, direttamente all’interno dell’agire didattico in classe, senza un’adeguata riflessione critica rispetto alle direzioni educative. Pensiamo all’inseguimento delle mode di vario tipo e natura da parte degli operatori scolastici. Scuola e pedagogia hanno il compito di riflettere al proprio interno e con tutti i soggetti esterni potenzialmente coinvolti, in ordine alle trasformazioni sociali che hanno un’incidenza sulla formazione delle giovani generazioni. Esse devono farsi parte attiva di tale riflessione culturale, promuovendo consapevolezza al proprio interno e a livello sociale. E ciò vale in primis per tutto ciò che investe il futuro. Il modo in cui preadolescenti e adolescenti vivono la proiezione personale e globale nel domani deve essere discorso proprio di chi con essi vive intenzionali relazioni educative. Queste, infatti, non si limitano all’analisi, pur legittima e opportuna, dei fenomeni, ma si fanno carico, per proprio compito costitutivo, della creazione di reali opportunità di futuro, attraverso la formazione. L’aspetto forse più significativo di questo compito è rappresentato dal coinvolgimento attivo e diretto dei ragazzi, che non sono, potremmo dire, *oggetto* di una qualche forma di ragionamento culturale, ma *soggetto* della medesima. Ciò significa, innanzitutto, improntare l’agire educativo alla maturazione della capacità criti-

ca di lettura della storia che li riguarda direttamente. Si tratta, cioè, di portare il futuro dentro il discorso didattico, mettendo i protagonisti in condizione di leggere criticamente i fenomeni. Il futuro non si riapre con discorsi paternalistici e irenici: “se ti impegnerai, avrai successo”, “andrà tutto bene” (slogan quanto mai fallimentare e fuorviante del periodo del lock-down), “ora non capisci l’utilità di questa cosa che ti sto insegnando, ma un domani lo capirai”. Il futuro potrà compiersi positivamente, se coloro che lo abiteranno saranno attrezzati in senso critico e propositivo in vista di ciò che non è ancora noto, attraverso capacità maturate in relazione al vissuto presente. Questa direzione di lavoro ha ricadute operative precise. Anzitutto esige un’*educazione nuova*, un agire didattico in cui gli studenti sono protagonisti dell’apprendimento, della/e relazione/i, della costruzione delle conoscenze. Categorie apparentemente antiche, ma ancora non adeguatamente praticate nella realtà scolastica, in cui la cultura della performance ha accelerato il ritorno a metodiche centrate sulla trasmissione compulsiva di conoscenze, a discapito della discussione, dell’approfondimento, della relazione. Come si vede, la dimensione metodologica è strettamente implicata e va declinata e tradotta in modo coerente e innovativo, in vista della maturazione di autentiche capacità progettuali e di scelta. A scuola i ragazzi vanno quotidianamente posti nella condizione di acquisire consapevolezza riguardo fatti e tendenze, sviluppando in concreto la capacità di lavorare a “immaginare alternative” (Bruner 1990/2003, p. 108) per sé e per gli altri. In tal senso la cooperazione rappresenta un ingrediente essenziale, da agire nella quotidianità delle scelte. La scuola sarà una palestra di futuro nella misura in cui creerà ambienti di progettazione in senso lato, di confronto democratico, di costruzione condivisa di consapevolezza, di conoscenza e di visione alternativa al pensiero dominante, inteso come omologazione acritica a posizioni eterodirette.

Si dirà che questo non è sufficiente e comunque asimmetrico rispetto alla forza di poteri culturali ed economici capaci di determinare le sorti dell’intera umanità. Ci rifacciamo in tal senso alla visione utopica della pedagogia, tratto che la contraddistingue costitutivamente.

Formazione di capacità di giudizio di valore

La seconda direzione su cui sviluppare prioritariamente la riflessione pedagogica esercitando responsabilità etica, investe direttamente la capacità di

giudizio di valore. Come si vede le diverse direzioni sono tra loro intrecciate, così che la prima ha già, in qualche modo, anticipato la seconda. Il problema era stato posto in riferimento alla pedagogia della scuola con grande lucidità da Enza Colicchi (2021) in termini non già teoretici, ma pratici, sintetizzabile con la domanda conclusiva del suo volume: “noi, nella situazione data e *tutto considerato* quali fini riteniamo sia bene (e possibile) perseguire per educare e con quali mezzi è possibile farlo?” (Colicchi, 2021, p. 300). Colicchi ritiene, infatti, che siamo di fronte ad un problema che si impone alla coscienza di tutti noi in relazione alla

elaborazione di un progetto di educazione che possa essere adottato dall’istituzione scolastica pubblica e che sia in grado di superare le divergenze e i conflitti che sorgono tra gruppi portatori di diverse concezioni di “educazione buona” (*ivi*, p. 295).

La scuola e la pedagogia, a fronte della radicale distanza tra le forze culturali che oggi determinano gli eventi e l’evoluzione anche in senso formativo delle giovani generazioni, sono chiamate a porsi l’interrogativo relativo ai fini e ai mezzi dell’educazione in termini non aprioristici, ma circostanziati rispetto alla situazione data e al tutto considerato. Non in astratto, dunque, ma in relazione alle reali condizioni e tendenze in atto. Le scelte curriculari, metodologico-didattiche, operative saranno conseguenti.

Per tradurre in termini estremamente attuali il significato di quanto stiamo affermando facciamo riferimento ad una recente intervista rilasciata da Ece Kamar, direttrice dell’AI Frontiers Lab di Microsoft Research, un laboratorio d’avanguardia dedicato a esplorare le frontiere dell’intelligenza artificiale con un focus su innovazione etica e sviluppo responsabile. In questa intervista leggiamo:

nel contesto dell’IA responsabile, la sfida più grande è proprio quella che chiamiamo “giudizio di valore”: qual è la cosa giusta per un sistema? Questa è una domanda complessa, poiché ci sono molteplici parti interessate, e spesso non sono presenti nella stanza quando si prendono queste decisioni¹.

¹ L’intervista di Pier Luigi Pisa è apparsa sul quotidiano *La Repubblica* in data 18 dicembre 2024. È disponibile al link: https://www.repubblica.it/tecnologia/dossier/intelligenza-artificiale/2024/12/18/news/ece_kamar_microsoft_ia_fuori_controllo-423894192/.

La scuola e la pedagogia sono chiamate ad affrontare le questioni emergenti nei termini dell'esercizio del giudizio di valore relativo all'educare: in questo contesto e tutto considerato, quali fini e quali mezzi valutiamo come opportuni e possibili per un'educazione buona, cioè come una cosa giusta per un sistema?

Il più importante tra i fini che la scuola deve perseguire in questa direzione coincide con le forme con cui metterà i propri studenti nella condizione di affrontare le sfide della vita, a partire da quella che si svolge nelle aule, giudicando nel senso del bene non solo per sé, ma per l'intero sistema. Solo una scuola capace di affrontare in termini di responsabilità etica le questioni saprà operare le scelte che mettono gli allievi nelle condizioni di sviluppare la medesima capacità.

Formazione del pensiero

La terza direzione coincide con la formazione del pensiero. Il pensiero umano e, conseguentemente, la sua formazione, sono stati proiettati in scenari futuri diversi e, in alcuni casi, opposti. Da un lato ricordiamo, ad esempio, l'allarme lanciato da Harari riguardo la capacità oggi realistica di *hackerare l'uomo*². In questo scenario il pensiero umano e il senso stesso di ciò che chiamiamo uomo vengono fortemente compromessi dalla possibilità di manipolazione estrema da parte di chi governa e domina i dati, la potenza di calcolo e la conoscenza biologica. Su un versante simile si colloca lo psicanalista e filosofo Benasayag (2016) quando denuncia la tendenza in atto a disintegrare l'intelligenza umana, alla quale viene sempre più richiesto di conformarsi all'*esoscheletro* dell'impresa, aderendo ai suoi bisogni, sopprimendo ogni singolarità, attitudine e potenzialità individuale (*endoscheletro*) non in linea con quello. All'estremo opposto si è giunti alle ipotesi del *transumanesimo*, come prospezione di un definitivo superamento degli esseri umani e trasferimento

²Harari ne ha parlato al Forum Economico Mondiale di Davos del 2020, nell'intervento intitolato *Come sopravvivere al XXI Secolo*. L'allarme è stato da lui tradotto nella formula $BxCxD=AHH$ (Conoscenza Biologica, moltiplicata per la potenza di Calcolo, moltiplicata per i Dati, equivale alla Capacità di Hackerare l'Uomo ($AHH=Ability to Hack Humans$)). La relazione è disponibile al link <https://adiscuola.it/rivista-telematica-adifebbraio2020/4-come-sopravvivere-nel-xxi-secolo-lappassionata-relazione-di-yuval-harari-al-forum-mondiale-di-davos-2020/>.

di tutti i livelli della struttura cerebrale umana in un programma di computer. Hans Moravec, informatico, studioso di robotica e futurologo, uno dei massimi sostenitori di questa teoria, parla di *mind uploading*, vero e proprio trasferimento della mente dal cervello alla macchina. Rispetto a queste ipotesi si muovono posizioni di tutt'altro segno, come quella di Antonio Damasio, il quale sostiene che i pionieri dell'intelligenza artificiale, essendosi concentrati solo sull'efficienza e sulla rapidità d'azione che caratterizza gli esseri umani, tralasciando "tutto il versante dei sentimenti" intesi principalmente come informazioni, anziché promuovere sviluppo, fermerebbero il corso evolutivo alle forme di vita primitive di miliardi di anni fa. Damasio asserisce che solo la comparsa dei sentimenti, e dunque di una coscienza, ha permesso all'uomo di mettere in atto meccanismi associati alla prosperità e alla formazione della cultura.

I sentimenti contribuiscono alla gestione della vita, essi informano ciascuna mente dello stato della vita all'interno dell'organismo cui essa appartiene. I sentimenti offrono a quella mente un incentivo ad agire secondo i segnali positivi o negativi dei loro messaggi³.

Ulteriore scenario è costituito dal *post-umanesimo* che sottolinea, viceversa, la necessità del superamento di una logica di autosufficienza dell'uomo, chiamato ad aprirsi ad una visione inclusiva e ibridativa delle differenze con cui l'uomo viene a contatto⁴.

Appare evidente la ragione per cui una pedagogia delle identità mutanti proponga la creatività come strategia per educare a pensare diversamente, a interrogare mutamenti in atto, a recuperare la solidarietà planetaria con tutte le forme di vita che con noi abitano la terra, l'umano e il non umano, gli animali e le macchine, figlie della nostra mente, ma anche

³ Antonio Damasio ha dedicato un capitolo del suo ultimo saggio (*Sentire e Conoscere*, per Adelphi) alle macchine che sentono. Si veda, in merito all'argomento l'intervista di Pier Luigi Pisa, apparsa sul quotidiano La Repubblica e disponibile al link https://www.repubblica.it/tecnologia/2022/04/06/news/i_sentimenti_delle_macchine_saranno_diversi_da_cio_che_immaginiamo-342046531/

⁴ Tra i più autorevoli studiosi ricordiamo il filosofo ed etologo Roberto Marchesini, di cui si veda in particolare *Post-Human. Verso nuovi modelli di esistenza*, pubblicato da Bollati Boringhieri nel 2002 e, in campo pedagogico, Franca Pinto Minerva, che ha dedicato grande attenzione al tema già a partire dal volume uscito per i tipi di Carocci nel 2004 con Rosa Gallelli *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*.

le rocce, l'acqua, il cielo, i venti, il sole, la luna e le stelle. L'appello alla creatività, in tal senso, si ancora saldamente alla comune matrice di arte e scienza, del verosimile e del vero, dell'intuizione e delle regole, di ragione e fede, di rottura e riparazione. È utopia tutto questo? Ma l'utopia, ricordiamo, è una dimensione strutturale della pedagogia." (Pinto Minerva, 2021, p. 64).

Intersezione di questi e altri scenari elaborati è rappresentata dal pensiero e dalla formazione ad esso. Non v'è dubbio che i profili più preoccupanti di alcune delle ipotesi richiamate vadano nella direzione del rischio che il pensiero venga fortemente condizionato e orientato, ridotto a pensiero abile, volto all'efficienza di funzioni dettate da esigenze estranee al soggetto pensante. Per contro riteniamo che compito della scuola sia, al contrario, quello di concentrarsi sulla formazione di capacità di pensiero di ordine superiore, in quanto volto a considerare le cornici di riferimento, le premesse implicite o esplicite dei fatti, dei pensieri e delle azioni. Quanto più le spinte omologanti si fanno pressanti e le possibilità di informazione diffuse, tanto più la scuola ha senso di esistere per promuovere capacità di pensiero che da Dewey in poi chiamiamo riflessivo, come la "miglior forma di pensiero" (Dewey, 1933/2006, p. 61) e "capacità di estrarre l'elemento intelligente dalla nostra esperienza" (Dewey, 1916/2000, p. 187). Consideriamo questo compito dovere morale essenziale per la scuola secondaria. In tal senso la medesima deve interrogarsi, in particolare, sull'insieme complessivo delle pratiche attuate e su quali, invece, possano favorire la formazione della miglior forma di pensiero, che consideriamo sempre orientato sia alla presa di coscienza che al cambiamento, traducibile, nelle parole di Pinto Minerva, nei termini di "creatività come strategia per educare a pensare-diversamente" (Pinto Minerva, 2021, p. 64). La scuola deve interrogarsi su quali forme del proprio agire (metodi, scelte, organizzazione...) possano favorire lo sviluppo del pensare così inteso e quali siano invece ferme alle logiche di adeguamento a modelli predefiniti.

Formazione socio-affettiva

Il riferimento alla posizione di Damasio ci introduce direttamente alla quarta direzione, corrispondente alla formazione socio-affettiva. Negli ulti-

mi anni su questo versante si sono sviluppate ricerche e studi che hanno portato in luce la crescente sofferenza dei ragazzi, soprattutto dopo la pandemia. Fenomeni sempre più diffusi vengono colti e segnalati dagli insegnanti che si trovano quotidianamente a contatto con fatti spesso inediti e preoccupanti (dall'autolesionismo, all'incremento dei suicidi, al ritiro sociale, all'abuso di sostanze, al cyberbullismo, solo per menzionare i più vistosi). Oltre a ciò, va tenuto in altissima considerazione lo sbilanciamento della vita delle giovani generazioni dalla dimensione reale a quella *onlife*, secondo il neologismo proposto da Floridi, cosa che comporta il rischio serio relativo alla creazione di legami emotivi con sistemi e tecnologie digitali, a discapito della riduzione di esperienze affettive, relazionali ed emotive con persone nei contesti reali. Non siamo forse ancora in grado di anticipare i potenziali danni di questo cambiamento, che non va sottovalutato soprattutto per l'incidenza formativa in età evolutiva e va, invece, affrontato in termini educativi, sia per offrire esperienze ad alto coefficiente socio-affettivo, sia per proporre il necessario contributo di riflessione a coloro che lavorano e producono sistemi tecnologici. Al di là delle analisi, da approfondire in sede diversa dalla presente, riteniamo essenziale e urgente l'assunzione in termini di riflessione pedagogica della formazione socio-affettiva nella scuola secondaria.

Sui diversi versanti, ivi compreso quello politico, sono state avanzate proposte spesso polarizzate verso una soltanto delle due entità delle consuete coppie antinomiche, ad esempio emozione e ragione, educazione affettiva e istruzione. Altre ipotesi illusoriamente considerano risolutivo un approccio che potremmo definire settoriale (anche in senso disciplinare) per cui processi educativi che incidono profondamente nella formazione della personalità possano essere risolti individuando percorsi circoscritti e delimitati. Pur ritenendo opportuni spazi curriculari dedicati specificamente alla conoscenza e all'approfondimento di aspetti peculiari, quali, ad esempio, progetti di educazione affettiva che prevedano l'intervento dello psicologo a scuola, riteniamo necessario un approccio globale e integrato delle dimensioni educative nella vita scolastica. Ciò vale sia dal punto di vista organizzativo che da quello dei saperi, cogliendo in essi il potenziale specifico anche in direzione affettiva, ma anche nella dimensione prettamente metodologico-didattica, orientando strategicamente le scelte anche in tale direzione.

Da questo punto di vista, Bertin aveva chiarito il concetto di personalità, che egli considera

non più mero principio metodologico per l'analisi dell'esperienza educativa nell'ambito della più generale esperienza culturale, ma come principio metodologico per la fondazione di una prospettiva pedagogica coerente, per quanto possibile ai principi della problematicità e della razionalità illustrati precedentemente. (Bertin, 1967/2021, p. 127).

In tal senso Bertin aveva indicato le forme specifiche dell'educazione della personalità nelle direzioni intellettuali, etico-sociali, affettiva, estetica, fisica e professionale, da egli poste in relazione alle esigenze della società a lui contemporanea, enucleando specificamente quelle tecnologiche, produttive, ma anche quelle civili e democratiche, oltre alle tendenze all'alienazione e alla massificazione in atto. Appare molto significativo il fatto che Bertin, nel volume intitolato all'*Educazione alla ragione*, affermi l'intrinseca multilateralità dell'educazione, indicando nell'affettività e nella socialità elementi imprescindibili. Muovendo nella medesima prospettiva problematicista, Baldacci (2008, 2020) ha approfondito in particolare le direzioni etico-sociale e affettiva razionale in relazione al curriculum scolastico. Consideriamo in maniera particolare il punto di vista problematicista rispetto questa dimensione educativa, in quanto suggerisce una prospettiva critica nella direzione della conciliazione razionale, capace, nelle parole di Baldacci (2008, p. 20), di assicurare il salto logico necessario per sfuggire a posizioni che consideriamo illusorie e non efficaci.

Il docente metariflessivo per una Comunità di pensiero

Come accennato, per lo sviluppo delle direzioni sopra illustrate si rendono necessari un docente meta-riflessivo e una comunità educante, come comunità di pensiero. In altre sedi (Michelini, 2016; Baldacci et alii, 2023) abbiamo approfondito queste ipotesi. Rimandiamo ad esse per economia del presente saggio, limitandoci a segnalare, nell'ottica di assunzione della nostra ipotesi di lavoro, la necessità di un profilo docente capace di ripensare l'educare alla luce di nuovi paradigmi. Un docente, cioè, che non si limiti a una riflessione funzionale al miglioramento dell'efficacia del proprio agire, ma che muova sistematicamente nel ripensamento delle premesse culturali, sociali e pedagogiche che stanno alla base dell'operare. In tal senso coniugherà in direzione meta-riflessiva il profilo dell'insegnante ricercatore, di sapore

deweyano, che investe prioritariamente e trasversalmente la dimensione professionale, e quello intellettuale, riconducibile a Gramsci, che ci ricorda la portata sociale, politica e culturale dell'educare.

Un profilo di questo genere si sviluppa e si esercita soltanto in un contesto comunitario finalizzato all'educare e organizzato in tal senso come *Comunità di pensiero*, capace di promuovere e sostenere una riflessione che investa le premesse e il senso dell'azione educativa. Andrebbero riprese, in tal senso, le proposte di legge depositate a suo tempo da Vanna Iori nel corso della XVIII legislatura (DDL 1319 del 2021 e 2527 del 2022) volte a favorire lo sviluppo della comunità educante scolastica, anche attraverso l'inserimento della figura del pedagogo nella scuola.

Riferimenti bibliografici

- Augè M. 2012. *Futuro*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Baldacci M. 2008. *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Id., 2012. *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Id., 2014. *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Id., 2019. *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Id., 2020. *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Baldacci M., Bocciolesi E., Michelini M.C., Odiini L., Oliverio S. 2023. Per un'idea di insegnante. *Pedagogia più didattica*. 9(2). 49-60 <https://doi.org/10.14605/PD922304>. [07/01/2025].
- Benasayag M., Schmit G. 2004. *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag M. 2016. *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Bertin G.M. 2021. *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale (1967)*. Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- Biesta G. 2006. What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*. 5(3&4). 169–180.
- Id., 2023. La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*. 27(1S). 9–20. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16834>. [07/01/2025].
- Bruner J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge (Mass.) – London: Harward University Press (trad. it. di E. Prodon, *La ricerca del significato* (1992). Torino: Bollati Boringhieri. 2003).
- Colicchi E. 2021. *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Damasio A. 2022. *Sentire e conoscere*. Milano: Adelphi.
- Dewey J. 1899. *The School end Society*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. it. di E. Codignola e L. Borghi, *Scuola e società* (1949). Firenze: La Nuova Italia. 1951).
- Id., 1916. *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company (trad. it. di E. Agnoletti e P. Paduano, *Democrazia e educazione*, (1949 e 1965). Firenze: La Nuova Italia. 2000).

- Id., 1933. *How we think*. Boston, MA: Heath (trad. it. di A. Guccione Monroy, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (1961). Firenze: La Nuova Italia. 2006).
- Id., 1940. *Education today*. New York: G.P. Putnam's Sons (trad. it. L. Borghi, *L'educazione di oggi* (1950). Firenze: La Nuova Italia. 1986).
- Floridi L. 2017. *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Id., 2022. *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fendler L. 2018. Educationalization. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*. Cham: Springer. 1169-1184.
- Iori V. (Ed). 2009. *Il sapere dei sentimenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. 2023. Pedagogista e comunità educante per le nuove emergenze giovanili. In A. De Vita, P. Dusi (Eds.), *Il mestiere di pedagogista. Approcci, contesti, Competenze*. Pisa: ETS. 43-54.
- Massa R. 1997. *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Michelini M.C. 2016. *Fare comunità di pensiero: Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Id., 2020. Il concetto di formazione nei documenti dell'Unione Europea. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, Istruzione, Formazione*. Roma: Avio Edizioni Scientifiche. 248-261.
- Id., 2021. L'educazione etico-sociale nei documenti programmatici della scuola secondaria di primo grado. *Pedagogia più didattica*. 7(1). 33-47. <https://doi.org/doi:10.14605/PD712103>. [07/01/2025].
- Natorp P. 1922. *Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeninschaft*. Stuttgart: Fromman.
- Pietropolli Charmet G. (2012). *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F. 2021. Intelligenza artificiale e post umano. Pedagogia e utopia. *Rivista di Scienze dell'Educazione*. Anno LIX n. 1. 52-67. https://rivista.pfseauilium.org/it/riv_abstract.cfm?PUBBRIVISTA_ID=1633&tab=8. [07/01/2025].
- Riva M.G. 2021. *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Tröhler D. 2016. Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World. In M.A. Peters (Ed.), *Encyclo-*

pedia of Educational Philosophy and Theory. Cham and Singapore: Springer Science + Business Media Singapore. 1-6. https://doi.org/doi:10.1007/978-981-287-532-7_8-1. [07/01/2025].