

Quaderni di Comunità

Persone, Educazione e Welfare
nella società 5.0

Community Notebook

People, Education, and Welfare in society 5.0

n. 3/2025

INCLUSIVE EDUCATION: STRATEGIES,
PERSPECTIVES, INNOVATION, PRACTICES

Edited by

Cleto Corposanto, Umberto Pagano



Questo numero è stato realizzato nell'ambito delle attività scientifiche del Progetto PRIN 2022 - *Evaluating School Inclusion: a shared quality index for developing a more inclusive education for all* (Codice Progetto: 2022XYHRRL; CUP: F53D23006450006)

Iscrizione presso il Registro Stampa del Tribunale di Roma
al n. 172/2021 del 20 ottobre 2021

© Copyright 2026 Eurilink
Eurilink University Press Srl
Via Gregorio VII, 601 - 00165 Roma
www.eurilink.it - ufficiostampa@eurilink.it
ISBN: 979 12 82274 09 8
ISSN: 2785-7697 (Print)
ISSN: 3035-2525 (Online)

Prima edizione, gennaio 2026
Progetto grafico di Eurilink

È vietata la riproduzione di questo libro, anche parziale, effettuata con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia

INDICE

EDITORIALE

<i>Cleto Corposanto, Umberto Pagano</i>	11
---	----

RUBRICA EDUCATION 21

1. Rivoluzione inclusiva: superare la necrodidattica con gli exergames è utopia?	
<i>Alessandro Barca, Giuseppe Liverano, Mariella Tripaldi</i>	23
2. Educare all'accessibilità e all'inclusione attraverso Fortnite: il caso Kimap City	
<i>Ester Macrì, Lapo Cecconi</i>	35
3. Inclusione sociale universitaria per studenti con disabilità: confronto tra Italia e Brasile	
<i>Valentina Ghibellini, Andressa Caetano Mafezoni, Eduardo Augusto Moscon Oliveira</i>	43

RUBRICA EMPOWERMENT 53

1. Il ruolo delle micro-credenziali nella promozione di inclusione e accessibilità	
<i>Laura Evangelista, Concetta Fonzo, Eleonora Zecca</i>	55

SAGGI 63

1. Il paradigma dell'inclusione scolastica e sociale a sostegno della partecipazione democratica	
<i>Jessica Mazzuca</i>	65
2. Inclusività e sviluppo delle competenze relazionali. Analisi della formazione degli insegnanti specializzati	
<i>Francesco Luigi Gallo</i>	95

3. Il tempo continuo della scuola ibrida. Etnografia minima di possibilità e disallineamenti inclusivi nelle ecologie digitali <i>Luigi Giungato</i>	127
4. Il ruolo dell'Intelligenza Artificiale nell'inclusione scolastica tra aspettative e criticità <i>Beba Molinari</i>	167
5. Inclusive Sport in School Settings: Learning from the Baskin Experience <i>Luciana Taddei, Marta Candussi, Luca Grion, Luca Bianchi</i>	195
APPROFONDIMENTO	223
Inclusività degli studenti internazionali universitari attraverso la ricerca-azione <i>Valentina Ghibellini, Mariantonietta Cocco, Ülker Basak</i>	225

1. IL PARADIGMA DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA E SOCIALE A SOSTEGNO DELLA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA

di Jessica Mazzuca*

Abstract: Questo articolo offre un'analisi teorica e concettuale dei principi dell'educazione. In un'epoca di rapidi mutamenti, di crisi economica ma anche valoriale, diviene fondamentale la costruzione di un paradigma educativo inclusivo che valorizzi le differenze, ma all'interno di un quadro di valori condivisi. Da qui, l'avvio di uno studio a partire da alcuni interrogativi che spingono a ripensare l'educazione oggi, e al tempo stesso rappresentano un invito pressante ad un impegno sociale comune e partecipato. Del resto, affinché le politiche educative diventino vettore di fiducia, di competenze e di dignità umana, devono non solo tenere conto delle tendenze globali, ma anche trovare nuove strade per costruire società più inclusive e solidali. Per tale motivo, si rivela necessario che l'educazione si sviluppi in contesti scolastici e sociali democraticamente autentici, fondati su opportunità educative e formative condivise. Ciò significa andare oltre la mera acquisizione di competenze per concentrarsi su nuovi approcci all'educazione che conducano a una maggiore giustizia, equità sociale e solidarietà globale.

Parole chiave: Inclusione scolastica e sociale, cittadinanza attiva, giustizia sociale, democrazia.

* Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Sociologia, Università degli Studi di Catanzaro Magna Graecia, jessica.mazzuca@unicz.it. <https://orcid.org/0000-0001-7438-003>.

Abstract: This article offers a theoretical and conceptual analysis of the principles of education. In an era of rapid change, of economic crisis but also of values, it is essential to build an inclusive educational paradigm that values differences, but within a framework of shared values. From here, the start of a study starting from some questions that push us to rethink education today and at the same time represent a pressing invitation to a common and shared social commitment. After all, in order for educational policies to become a vector of trust, skills and human dignity, they must not only take into account global trends, but also find new ways to build more inclusive and supportive societies. For this reason, it is necessary for education to develop in democratically authentic school and social contexts, based on shared educational and training opportunities. This means going beyond the mere acquisition of skills to focus on new approaches to education that lead to greater justice, social equity and global solidarity.

Keywords: School and social inclusion, active citizenship, social justice, democracy

1. Verso un'educazione democratica

L'educazione è un argomento che si declina spesso come una riflessione sulla formazione dell'uomo e delle sue componenti psichiche, nonché sulla possibilità di intervenire per modificarne l'esito. Ma, parlare di educazione non è soltanto questo. Si tratta di un discorso più ampio che involge anche gli aspetti etici, sociali e politici dell'assetto educativo, nonché i fondamenti antropologici.

In questi termini, ecco che l'educazione si pone come un processo di formazione di un soggetto verso la massima attuazione possibile delle sue potenzialità per diventare padrone di sé stesso, ma non solo. L'educazione opera anche come un fenomeno pervasivo di tutti i settori della vita umana, risultando imprescindibile per

formare membri che costituiscono la stessa società. In tale accezione, l'educazione non è tanto e solo uno strumento per permettere alle persone di conformarsi alle richieste del contesto di riferimento, ma piuttosto un processo che può offrire l'opportunità di guidare il cambiamento sociale alla luce dei valori fondamentali condivisi quali: il rispetto della vita e della dignità umana, l'uguaglianza dei diritti, la giustizia sociale, la diversità culturale, la solidarietà e la responsabilità condivisa per un futuro sostenibile, per citarne alcuni.

In tal modo, il binomio educazione e società, con tutto ciò che il loro rapporto comporta, identifica due entità che, interagendo e intrecciandosi strettamente l'una all'altra, danno un significato alla vita dell'uomo incoraggiando la collaborazione, il pensiero critico e un senso di responsabilità verso la nostra comune umanità. Operando entrambe a fondamento della vita culturale di una società civile, legandosi così strettamente da non poter pensare all'uno distinto dall'altro. Una visione che a sua volta rilancia inevitabilmente alcuni interrogativi che spingono a ripensare l'educazione di oggi, ma al tempo stesso rappresentano un invito ad un impegno sociale comune e partecipato.

Viviamo, in tempi turbolenti. Anche se la crescita economica e la creazione di ricchezza hanno ridotto i tassi di povertà a livello globale, la vulnerabilità, le disuguaglianze, l'esclusione e la violenza sono aumentate sia all'interno che tra le società di tutto il mondo. I cambiamenti nel mondo contemporaneo si caratterizzano per livelli di complessità e di contraddizioni senza precedenti. Le società sono sempre più connesse, ma dilagano i conflitti e l'intolleranza. Emergono nuovi centri di potere, ma aumentano le disuguaglianze. Così le sfide da affrontare sono ardue e complesse. Ma è anche vero che le opportunità per uno sviluppo inclusivo sono enormi, basta volerlo.

In questa prospettiva, di fronte a simili trasformazioni delle dinamiche sociali così profonde e articolate, si impongono nuove forme di educazione per promuovere le competenze di cui le società e le economie hanno bisogno, oggi e domani. Spingendo, tutto questo a chiederci, di quale educazione dovremmo, quindi, avere bisogno nel XXI secolo? Qual è lo scopo dell'educazione nell'attuale contesto di trasformazione sociale? Sicuramente e per prima cosa, l'educazione deve trovare il modo di rispondere a tali sfide, tenendo conto sia delle diverse visioni del mondo e di sistemi di conoscenza alternativi, sia delle nuove frontiere della scienza e della tecnologia, come i progressi delle neuroscienze e l'evoluzione del sapere digitali, ma senza dimenticare i rischi da essi derivanti. Tutto questo nella piena consapevolezza che nessuna forza di cambiamento è più potente dell'educazione per promuovere i diritti umani e la dignità della persona, per sradicare la povertà e favorire la sostenibilità, fondate sul dialogo e il confronto a tutti i livelli.

In questi termini, il valore educativo può essere inteso come un impegno sociale e comune, teso a promuovere il pieno e reale sviluppo delle persone e delle comunità. L'intento di questo lavoro è di mettere in discussione il modello utilitaristico che concepisce l'educazione principalmente come un investimento socio-economico individuale, per favorire invece l'approccio umanistico, che pone al centro la persona e le sue connessioni con la comunità. Dunque, una visione umanistica dell'educazione intesa come bene comune essenziale che enfatizza la dimensione collettiva del processo educativo ed il suo valore come impegno sociale condiviso, a sua volta richiamando una responsabilità condivisa che interpella le istituzioni e ciascuno di noi. In tal modo, le politiche educative si prestano ad essere il risultato di un processo di co-produzione tra il pubblico e le altre componenti della società, divenendo vettore di fiducia, di competenze e di dignità umana.

2. Per un percorso storico-teorico sul valore “sociale” dell’educazione

La conoscenza e il sapere costituiscono un sistema a rete fatto di nodi e relazioni multiple che, con i loro specifici domini, possono garantire un efficace gioco interdisciplinare in vista dello sviluppo di competenze trasversali. In questi termini, i concetti di educazione e di conoscenza sono destinati ad essere fondamento della vita culturale di una società civile. Un binomio indissolubile. Perché educare è conoscere e far conoscere.

L’etimologia della parola educazione, dal latino *educàre*, ossia trarre da, tirare fuori, indica un processo necessariamente relazionale, che dovrebbe consentire il pieno sviluppo dell’essere umano nella consapevolezza della propria libertà e quindi responsabilità. Ragionando in questi termini, già nell’antica Grecia, con il termine *paideia* si era soliti promuovere un paradigma di educazione teso ad alimentare la formazione scolastica impartita ai fanciulli, ma anche ad incrementare il loro sviluppo etico, culturale e sociale con l’obiettivo di renderli cittadini completi, al fine di guidarne l’inserimento armonico nella società. Un simile approccio permetteva di affrontare il dibattito sull’educazione andando oltre il ruolo utilitaristico che essa poteva avere nello sviluppo economico, avendo come obiettivo centrale il raggiungimento di un’educazione inclusiva in cui nessuno fosse escluso o marginalizzato.

Filosofi come Socrate e Platone promuovevano un’importante teoria sull’educazione che rispecchiava il significato etimologico del termine: un metodo per rendere manifesto ciò che è già in potenza nell’individuo. In particolare, il metodo di Socrate incoraggiava l’interrogazione del discente, perché il suo scopo non consisteva nel dare risposte ma nello stimolare il fanciullo, con domande, a darselo da sé. In questo senso, l’allievo stesso sentiva l’educazione non come un’imposizione, ma come il mezzo adeguato

ad esprimersi. L'idea di base era che la cultura e l'educazione fossero fondamentali per un esercizio consapevole della cittadinanza, che prevedeva la partecipazione agli organi politici democratici, alimentando di nuova linfa il corpo e l'anima della città.

Anche Platone giudicava il problema dell'educazione una delle questioni centrali per la salvezza della *polis* greca. L'educazione era infatti un aspetto fondamentale sia per il singolo sia per la città. E questo aspetto emerge già nell'*Apologia*, ove Socrate viene presentato come benefattore della città, meritevole di premio e non di punizione, in quanto educatore che cerca di convincere i concittadini a “prendersi cura” di sé e della città, prima che delle cose e degli affari (Platone, 2000a). Un concetto che viene approfondito anche nelle *Leggi* ove si esorta a valorizzare l'educazione fin dalla nascita dell'individuo per poter ottenere ottimi risultati. Così, la *paideia* diviene sinonimo di civiltà e cultura che mira a rendere l'essere umano veramente tale, finalizzata a integrare i giovani nel tessuto cittadino, rendendoli membri omogenei di una stessa comunità sociale e politica. L'obiettivo di Platone era quello di arrivare ad una polis ben guidata e sorretta da una efficace struttura educativa, pur consapevole dei limiti della natura umana (Platone, 2005).

Per Platone “apprendere” significava recuperare ciò che si è già conosciuto, ma che si è dimenticato. Così nell'opera *Menone*, Platone mostra, contro i sofisti, che cogliere la verità delle cose scartando le distorsioni soggettive è possibile se si insegna all'anima a farlo, rendendola capace di riconoscere la verità. In particolare, nell'opera si racconta che Socrate e Menone discutono sulla natura della virtù e sulla possibilità di insegnarla. Durante la conversazione, Socrate introduce la teoria della reminiscenza per rispondere alla cosiddetta aporia di Menone, ovvero il paradosso dell'apprendimento: «Come può un uomo cercare ciò che non conosce? Se sa ciò che cerca, non ha bisogno di cercarlo; se non lo

sa, come può cercarlo?» Ecco che, per dimostrare che la conoscenza è già presente nell'anima e può essere risvegliata, Socrate guida un giovane schiavo attraverso un ragionamento geometrico, portandolo a scoprire da solo la soluzione di un problema senza aver mai studiato la geometria prima (Platone, 2000b: 80b). Questo esperimento socratico veniva proposto come prova del fatto che la conoscenza non viene appresa dall'esterno, ma è già presente dentro di noi e può essere riscoperta tramite la riflessione e il dialogo.

Tutto questo accade perché, secondo Socrate, ciò che sappiamo è qualcosa che la nostra anima ha appreso prima di incarnarsi in un corpo mortale. L'anima osserva per più o meno tempo l'Iperuranio, un mondo in cui si trovano le Idee di tutte le cose, immutabili e perfette. Ma, quando l'anima si ritrova nel corpo si "dimentica" delle Idee viste nell'Iperuranio, senza tuttavia perderne completamente il ricordo. Qui entra in gioco il valore dell'educazione, non come un processo di acquisizione di nuove conoscenze, ma quale strumento per il risveglio di conoscenze innate che l'anima ha già posseduto prima della nascita. In tal modo, e al di là dei fattori mitico-religiosi come appunto la credenza nell'immortalità dell'anima e nella sua reincarnazione, Platone nel *Menone* sottolinea semplicemente che noi non apprendiamo attraverso l'esperienza, che spesso invece ci può trarre in inganno, ma abbiamo una predisposizione innata al conoscere che si risveglia a contatto con l'esperienza.

A pensarla diversamente è Aristotele che nel *De Anima* esponeva la sua teoria della conoscenza, secondo cui la mente umana nasce come una tabula rasa e acquisisce conoscenza attraverso l'esperienza. Nulla è nell'intelletto prima che non sia passato attraverso i sensi, perché l'apprendimento inizia con la percezione sensoriale che fornisce dati grezzi alla mente, e dopo l'anima elabora questi dati per costruire concetti e strutture cognitive più complesse (Aristotele, 2001). Pertanto, non esistono

idee innate, e la conoscenza si costruisce progressivamente, attraverso l'esperienza e la riflessione, supportata dalla logica come strumento per il pensiero critico. In tal modo, Aristotele anticipa il metodo empirico dell'apprendimento, promuovendo un'educazione basata sulla sperimentazione e sull'osservazione diretta del mondo reale. Del resto, non è un caso se Aristotele sia il fondatore della logica formale, e il suo approccio all'apprendimento enfatizzi la capacità di ragionare in modo strutturato. Un'eredità che non è destinata a disperdersi, in quanto le idee aristoteliche sull'educazione ed il loro approccio empirico influenzeranno profondamente la scienza moderna con un impatto duraturo su pensatori come Tommaso d'Aquino, John Locke e i filosofi dell'empirismo.

Un valore, quello educativo, che pur rivestendo centrale importanza nella vita politica del mondo antico, non era però equamente distribuito. Il sistema educativo nell'antica Grecia era infatti fortemente strutturato sulla classe sociale di appartenenza, sul contesto economico, familiare e storico di riferimento. Così, nel pieno rispetto delle convenzioni dell'epoca, ecco che l'educazione diveniva un affare limitato ai soli uomini, rimanendo esclusi gli schiavi e le donne. Un'eccezione alla regola è l'esperienza di Saffo, poetessa del VII secolo a.C., fondatrice di una scuola che educava le giovani donne alla vita familiare e domestica, quale principale ed unico contesto sociale ove le donne potevano avere voce¹.

Anche la cultura latina poneva l'educazione dell'individuo nel cuore dell'*Urbs*, prima con la Repubblica poi con l'Impero. Quintiliano, retore e pedagogo romano, noto per la sua opera *Institutio Oratoria*, sull'educazione e la formazione dell'oratore,

¹ Un altro caso è quello di Aspasia di Mileto. La bella e colta compagna di Pericle apparteneva probabilmente a uno specifico gruppo di donne, le *etère*, che frequentavano gli uomini nei simposi dell'élite culturale ateniese. Nel dialogo platonico Menesseno, Socrate esalta le abilità retoriche di Aspasia definendole superiori a quelle di Pericle, attribuendole la composizione di un importante discorso del compagno.

incarnava un tipo di mentalità romana nei confronti della pedagogia, ritenendo che non ci fosse nessuno incapace di apprendere e che, pertanto, grande dovesse essere l'impegno dell'educatore per forgiare l'allievo². Non a caso, la formazione culturale dell'uomo latino e la sua educazione di cittadino romano erano spesso paragonati all'agricoltura: il terreno rappresentava la natura, che doveva essere buona, il coltivatore il maestro, e i semi il precetto; lo scopo era quello di sviluppare le doti innate dell'allievo. In questi termini, la conoscenza non veniva intesa come fine a sé stessa, ma come elemento che permetteva all'individuo di avere certezze, sia pure provvisorie, che gli derivavano dal risultato di verifiche continue, che l'autorizzavano a ritenere un evento, un'idea, una teoria, come degni di fiducia, e di saperli usare come mezzo per allargare gli orizzonti della propria conoscenza e per ristrutturare, via via, la conoscenza stessa. Conseguentemente, l'educatore, pur comunicando o insegnando ciò di cui aveva acquisito un accettabile grado di certezza, era chiamato ad agire nella convinzione che quel grado di certezza fosse provvisorio, sforzandosi di infondere nei discenti questo senso della provvisorietà della certezza per approfondire e perseguire il cammino verso la conoscenza.

La *paideia* classica non era dunque una questione di erudizione, bensì di formazione morale, apprendimento delle virtù piuttosto che accumulo di nozioni. Vi era nella *paideia* una sorta di coesistenza tra livello privato e livello pubblico, essendo diretta ad integrare i giovani nel tessuto cittadino, rendendoli membri omogenei di una stessa comunità sociale e politica. In quest'ottica, l'educazione operava come il canale privilegiato, nel suo complesso, per un'interazione tra pubblico e privato.

² Nondimeno, è anche vero che Quintiliano rappresenta una fase già evoluta del processo educativo romano, cui si è giunti dopo un lungo periodo improntato ad una grande severità, simboleggiato dalla figura di Catone il Censore. In argomento (Nocchi, 2020).

Dal punto di vista dei processi culturali ed educativi, anche il Medioevo ci dice cose interessanti. In Occidente, all'ombra di cattedrali, monasteri e chiese, tra incertezze e contraddizioni segnate da una forte vitalità dei processi culturali che impattavano sul paesaggio medievale, l'impegno educativo manteneva per molti aspetti il tratto tradizionale, ma per altri versi segnava un taglio netto con l'esperienza del mondo antico. Diverso era l'ambiente sociale dove si sviluppava, ossia i monasteri, diversi erano gli ideali cui si ispirava, diretti alla creazione dell'uomo spirituale". Nel *De Magistro* un dialogo tra Agostino d'Ipbona e suo figlio Adeodato, si propugna la tesi che il vero maestro non è un uomo, ma Dio, che illumina l'anima dall'interno e permette di raggiungere la verità. Dunque, l'apprendimento non era inteso come trasmissione di informazioni, ma frutto di un'illuminazione interiore. Si potrebbe dire, un'eco della teoria della reminiscenza platonica, ma reinterpretata in chiave cristiana. Mentre, è San Tommaso, filosofo e teologo medievale, ad approfondire una teoria dell'educazione che fonde aristotelismo e cristianesimo, sostenendo che la conoscenza si acquisisce attraverso l'esperienza sensibile, quindi il mondo empirico e il ragionamento, ma raggiunge la sua perfezione nella rivelazione divina³.

Una formazione quella di tradizione medievale che, sebbene discussa e rifiutata, sarà tuttavia un fondamentale punto di riferimento per la scuola tardo medievale, che eredita dalla cultura scolastica precedenti contenuti e metodi, ma li volge a fini in grandissima parte nuovi che assumeranno un'importanza politica e culturale sempre maggiore⁴.

³ Come Aristotele, anche San Tommaso d'Aquino getta le basi per un metodo basato sul dibattito logico, teso a promuovere l'argomentazione rigorosa e l'integrazione tra esperienza e metafisica. Per ulteriori approfondimenti (Testi, 2018).

⁴ In questa direzione, un grande impulso innovatore alle istituzioni educative si deve all'impegno di Carlo Magno all'inizio del IX secolo con la rinascita carolingia, maturandosi l'esigenza di una scuola che obbedisse a finalità laiche e non più

Se poi percorriamo la strada del pensiero moderno, una delle figure più affascinanti e controverse della filosofia dell'educazione è Rousseau, le cui riflessioni teorico-politiche hanno influenzato profondamente il pensiero moderno, portando avanti l'approccio dell'educazione naturale, precursore dell'attuale *learning by doing*, esposto nella sua opera fondamentale, "Emilio, o dell'educazione" (Rousseau, 1762, 2016)⁵.

Per il filosofo ginevrino, "si è ciò che si diventa". L'educazione deve seguire il ritmo naturale del bambino, non può essere imposta dall'alto, ma deve rispettare le fasi di crescita dell'individuo, e nutrirsi dell'esperienza diretta, non di mere istruzioni astratte o nozioni teoriche. Principi che costituiscono il fondamento dell'opera *L'Emilio*, che contiene una riflessione filosofica sull'educazione, unica arma a difesa dell'individuo dal pericolo della corruzione del mondo esterno, in quanto per Rousseau "l'uomo è naturalmente buono" è la società a corromperlo.

Tutto questo accade perché l'educazione non è intesa come un processo diretto a far partorire una conoscenza già acquisita, come voleva Platone, ma quale percorso mediante cui l'educando apprende ciò di cui prima era privo. Qui, Rousseau si richiama alla natura e all'istinto, promuovendo la libertà e la spontaneità nell'educazione del fanciullo che deve poter sviluppare tutte le proprie energie, senza alcun condizionamento o strumentalizzazione. Il fine ultimo del processo educativo è che l'individuo,

ecclesiastiche e religiose. Un proposito ben evidente nella *Encyclica de litteris colendis* indirizzata da Carlo Magno all'abate Baugulfo. Tutto ciò contribuiva a creare aspettative di mobilità sociale, ma dava anche un nuovo profilo identitario.

⁵ Si tratta di uno dei trattati più importanti della storia sull'educazione, quando ancora non esisteva come branca autonoma del sapere, ricco di spunti ed indicazioni concrete tanto da sembrare ancora oggi una specie di manuale pedagogico. *L'Emilio* è un lavoro collegato ad un'altra opera di Rousseau, *Il Contratto sociale*, entrambi pubblicati nel 1762, dalla cui lettura combinata è possibile cogliere la proposta politica di Rousseau tesa ad una riforma morale e civile, fondamentale per la creazione di una società nuova e virtuosa.

divenuto padre, marito e cittadino, sia in grado di manifestare la sua essenza che caratterizza il fondamento più nascosto dell'essere umano. Sebbene anche Rousseau, come Platone, era ben conscio delle difficoltà pratiche dell'educazione, avendo piena consapevolezza della relatività e fallibilità del processo educativo.

Nella riflessione rousseniana, lo scopo principale di questo tipo di educazione è quindi la piena realizzazione della natura umana, ponendo le basi per un pensiero pedagogico impegnato verso il pieno sviluppo dell'individuo all'interno della società. In questi termini, la visione di Rousseau, evidenziando l'importanza di un'educazione armoniosa e rispettosa dei ritmi di crescita individuali, orientata alla formazione di individui consapevoli e responsabili, ha plasmato anche il dibattito educativo successivo, influenzando fra l'altro le riflessioni di Maria Montessori e John Dewey.

Dewey, filosofo e pedagogista statunitense, riteneva di fondamentale importanza riflettere sulla necessità di riformulare e ripensare il sistema educativo americano, parlando di educazione al pensiero. Dewey era fermamente convinto che l'educazione avesse fallito perché ciecamente ostinata nel voler trasmettere ai discenti verità già preconfezionate, senza stimolare lo spirito critico nell'intraprendere una ricerca capace di approdare ad esiti conoscitivi in maniera personale ed autonoma. Il superamento di queste criticità del sistema educativo è ciò che conduce Dewey a fondare la Scuola Progressiva, un esempio di mentalità pragmatica e migliorista, valorizzando l'idea che l'educazione si sviluppi attraverso l'azione e l'esperienza diretta del mondo, ove è l'ambiente a giocare un ruolo chiave per la costruzione della conoscenza. Perché è la qualità dell'esperienza ad essere determinante. Non a caso è a lui che si deve il concetto "learning by doing"⁶. Un metodo

⁶ Un'espressione che sottolinea la presa di distanza di Dewey da quelle realtà educative in cui si dava «troppa importanza all'accumulo e all'acquisizione di

sperimentale che esige azione e fatica, in cui il discente è attivo e non è costretto a imparare passivamente.

Riflessioni che sono approfondite in *Democracy and Education*⁷, ove emerge il rifiuto di Dewey all'idea di un apprendimento passivo, sul presupposto che l'educazione non sia la trasmissione di conoscenze preconfezionate, ma un processo attivo in cui il sapere si costruisce attraverso l'esperienza (Dewey, 1916). Proprio in questo approccio, fondato su una politica dell'educazione da attuarsi attraverso l'esperienza, Dewey ravvisa il terreno di elezione ove poter far germogliare la connessione tra educazione e democrazia. Compito dell'educazione è quello di forgiare cittadini critici e attivi, capaci di discutere e prendere decisioni consapevoli, partecipando alla vita democratica con l'obiettivo di migliorare la società. In tal modo, l'educazione dismette i panni di un processo passivo, per divenire un'esperienza attiva e partecipativa. Conseguentemente, l'apprendimento non viene inteso come un processo individuale, ma al contrario come un importante percorso che opera sulla base della continua costruzione di conoscenze ed interpretazioni di significati, destinati ad emergere attraverso il dialogo ed il confronto con gli altri.

In questi termini, la proposta di Dewey presenta per molti versi punti di contatto con la teoria della conoscenza delineata dal costruttivismo sociale, secondo cui ciò che assume centralità è la relazione cognitiva che si instaura tra il soggetto ed il contesto

nozioni a scopo di riproduzione nella ripetizione e nell'esame» che, non a caso, erano definite da Dewey delle «nozioni in frigorifero», pronte per essere utilizzate quando e come si vuole, ma prive di un'assimilazione critica e personale (Dewey, 2004:171).

⁷ Opera della maturità, considerata da Dewey stesso come la più compiuta espressione del proprio pensiero. E il momento storico in cui appare è significativo. Si situa al culmine dell'età del progressismo, lasciandosi alle spalle un periodo di alti livelli di conflittualità sociale, che porta a promuovere un diverso orientamento, capace di evitare il rischio di disgregazione della società americana.

socioculturale all'interno del quale questo è inserito⁸. A pensarla così è lo psicologo russo Lev Vygotskij, il quale porta avanti la tesi che l'apprendimento sia innanzitutto un fenomeno sociale, che dipende dall'interazione con gli altri e dal contesto culturale in cui l'individuo cresce. In tal modo, Vygotskij ha ridefinito l'apprendimento come un processo sociale e culturale, in cui l'interazione, il linguaggio e il contesto giocano un ruolo essenziale (Vygotskij, 2008)⁹.

A promuovere e incoraggiare una politica educativa attraverso il metro dell'esperienza diretta è anche Maria Montessori. Medico e pedagoga, Montessori credeva che fosse essenziale creare un ambiente preparato, dove il discente potesse esplorare liberamente e apprendere in modo autonomo, e l'insegnante operare come semplice veicolo di conoscenza creando uno spazio che stimoli l'autosufficienza e il desiderio di apprendere. Un ambiente in cui l'allievo non fosse più considerato come un recipiente passivo da riempire, ma come un partecipante attivo nel proprio processo educativo. Un percorso che doveva formare la vita reale nella società, adattandosi ai mutamenti sociali e influenzando il progresso sociale, fornendo strumenti per padroneggiare e modificare la realtà, col fine di portare ad una società pacifica e democratica. Tutto questo, ponendo il discente al centro del rapporto educativo per sviluppare un apprendimento costruttivo e non passivo (Montessori, 2000).

⁸ Si tratta di un'impostazione di pensiero la cui matrice filosofica risiede in alcune delle formulazioni teoriche espresse da Giambattista Vico ed Immanuel Kant (soprattutto per quel che riguarda la formazione etica dell'uomo). Un'impostazione di pensiero così denominata perché prende avvio dall'idea che la realtà ed il mondo esterno siano da interpretarsi come fenomeni legati all'esperienza che non possono darsi indipendentemente dal soggetto, che con essi intraprende una relazione cognitiva.

⁹ Il suo contributo più significativo è la teoria dello sviluppo sociale e culturale dell'apprendimento, che si contrappone alle idee di Jean Piaget, considerato uno dei fondatori della psicologia dello sviluppo, secondo il quale lo sviluppo cognitivo avviene principalmente attraverso un processo interno individuale (Piaget, 1936).

Ebbene, seguendo la logica di questo discorso e, al netto delle esigenze della società storicamente determinata, l'idea centrale che sembra emergere è l'esigenza di promuovere all'interno della dimensione educativa la realizzazione complessiva dell'individuo, superando così le contraddizioni e i limiti insiti in una data realtà. Condizioni, peraltro, strettamente connesse all'inclusione sociale, e quindi anche al tema della formazione alla cittadinanza attiva intesa quale partecipazione responsabile alla società civile, alla vita politica e di comunità di tutti gli individui sulla base di condizioni che garantiscono il reciproco rispetto, la non violenza, la rimozione di ostacoli e di barriere fisiche, culturali, sociali, in accordo con la democrazia ed i diritti umani. In questi termini, le politiche educative possono essere interpretate come un processo inclusivo funzionale all'acquisizione delle capacità che permettono all'individuo di riflettere sulle proprie azioni e sul loro valore, muovendosi non solo nell'ottica personale, ma considerando anche l'ambiente in cui vive, rivelandosi necessarie per garantire armonia sociale in un mondo caratterizzato dalla naturale diversità.

3. Ripensare il sistema educativo nell'ottica del pensiero critico

Oggi ci troviamo in un'epoca di rapidi mutamenti, di crisi economica ma anche valoriale, che spesso producono un senso di disorientamento anche in quanti, come gli educatori, dovrebbero fornire indicazioni precise sulla strada da intraprendere, divenendo difficile individuare quali siano le priorità da perseguire. In quest'ottica, uno degli aspetti fondamentali della ricerca educativa contemporanea dovrebbe essere la questione dell'inclusione scolastica, quale volano per favorire l'inclusione sociale.

Un tema particolarmente complesso che necessita sempre di approfondimenti, di nuove sperimentazioni e soprattutto di nuove

ibridazioni scientifiche che siano d'aiuto alla promozione di una migliore giustizia sociale della democrazia. Ciò potrebbe significare che la costruzione di un paradigma educativo inclusivo dovrebbe essere orientata a valorizzare le differenze, ma in contesti scolastici e sociali democraticamente autentici, fondati su opportunità educative e formative condivise, eque e accessibili a tutti, che rispondano al diritto alla diversità e si impegnino ad eliminare le barriere e gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione culturale, sociale e formativa. Una prospettiva che a sua volta si rivelerebbe essenziale per un approccio orientato ad una migliore giustizia sociale della democrazia, ove non sussista una contrapposizione tra le *élites* e l'organizzazione sociale, ma operi una adeguata spinta dal basso che migliori le possibilità di partecipazione e di condivisione sociale¹⁰.

Un tale modello educativo fa eco alla cosiddetta scuola-laboratorio di John Dewey, il quale nel valorizzare l'interazione con il contesto sociale e fisico per la costruzione della conoscenza, promosse un progetto educativo che rifletteva la vita sociale e aiutava gli studenti a diventare cittadini responsabili e partecipativi. Dewey sviluppò questo modello educativo a cavallo tra l'Ottocento ed il terzo decennio del Novecento, un'epoca in cui si stavano affermando esperienze educative di avanguardia, ispirate a principi innovativi rispetto a quelli tipici delle scuole tradizionali. Un fattore caratteristico di questo nuovo approccio educativo era la volontà di sostenere un'ideologia democratica e progressista, volta alla costruzione di una cittadinanza attiva all'interno di una società democratica. Da qui, la convinzione che la scuola dovesse essere un laboratorio sociale, dove gli studenti avrebbero dovuto collaborare, discutere e prendere decisioni consapevoli, ma non in termini astratti e separati dalla vita reale, bensì adeguando le loro menti al

¹⁰ Per ulteriori approfondimenti sul tema, (Ariemma 2016).

contesto concreto, per meglio comprendere le dinamiche sociali. Secondo Dewey il primo passo per lo sviluppo del pensiero era costituito dall'esperienza, in quanto il riferimento ad una situazione concreta di vita quotidiana permette di risvegliare il pensiero dei discenti per la sua stretta attinenza all'esperienza vissuta, perché quando il nesso con la realtà si fa evidente diviene naturale l'apprendimento¹¹. Infatti, nel lavoro *Esperienza e natura*, Dewey afferma che la personalità, l'individualità e la soggettività sono il frutto e l'espressione di una complessa rete di interazioni organiche e sociali ed è importante che le conoscenze e le esperienze si tramutino in saperi trasferibili ad altri contesti (Dewey, 2022).

In tal modo, la scuola si mostrerebbe in grado di influenzare il progresso sociale e, a sua volta, ne verrebbe influenzata, ponendo lo studente al centro del rapporto educativo per sviluppare un apprendimento costruttivo e non passivo: «È un cambiamento, una rivoluzione, non diversa da quella copernicana, quando si spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole. Nel nostro caso, l'alunno diventa il sole intorno al quale girano gli strumenti dell'educazione» (Dewey, 1977:26-27), e tutto questo avviene perché «Il cambiamento in corso nel metodo e nel curriculum relativi all'educazione, è frutto tanto del mutamento della situazione sociale tanto dallo sforzo di incontrare i bisogni della nuova società che si sta formando [...] Lo sforzo di concepire quello che grosso modo può essere definita la "Nuova educazione" alla luce dei notevoli cambiamenti all'interno della società» (Dewey, 1977:5-6)¹².

¹¹ Sia all'Università di Chicago sia alla Columbia University di New York, Dewey predispose scuole sperimentali annesse ai dipartimenti di pedagogia, dove le sue concezioni furono attuate e messe in pratica. Nella scuola sperimentale organizzata a New York, ad esempio, i bambini coltivavano l'orto, facevano frequentemente gite in campagna, prendevano parte a laboratori artigianali, ecc.

¹² In sostanza, Dewey nell'opera *Scuola e società*, esponendo i caratteri fondamentali del proprio pensiero educativo, affermava che davanti alle molteplici e numerose trasformazioni che stavano modificando la società, la scuola non poteva rimanere lontana ed estranea alle dinamiche ed ai profondi cambiamenti che

Seguendo i termini di un simile ragionamento, ecco che la scuola assumerebbe le fattezze di una società democratica embrionale quale luogo in cui sperimentare e promuovere un equilibrio tra le vite particolari dei singoli cittadini del domani e una rete di potenziali valori condivisi, attraverso un processo dinamico e aperto, per essere sempre adattabile alle trasformazioni economiche e politiche della realtà. Così, l'educazione, oltre ad essere un fenomeno naturale nella vita umana, si candida a diventare un processo fondamentale che orienta la vita degli individui: compito che spetta in particolare alla famiglia e alla scuola. Un simile approccio implica come modello privilegiato per l'apprendimento e l'acquisizione di quelle competenze che rendano l'educazione esperienza concreta e continuativa, il ricorso ad un metodo d'indagine improntato alla forza argomentativa del dialogo, quale strumento essenziale della socialità e della comunicazione popolare. Una metodologia che mira alla risoluzione delle questioni controverse superando la dimensione della logica aut/aut, per abbracciare strumenti capaci di valorizzare la relazione tra i soggetti coinvolti, i quali così facendo vengono posti nella condizione di poter esaminare le ragioni contrarie alla propria, sino a coglierne il senso e i motivi che stanno alla base¹³. In questi termini, le attività di discussione e di argomentazione possono essere considerate un potente strumento per sviluppare un pensiero argomentativo, riflessivo e metacognitivo, perché è solo attraverso il confronto ed il dialogo che possono gettarsi le basi per il consolidamento di una società aperta e democratica.

Confronto e scambio dialogico che, com'è noto, sono alla base della concezione socratica classica del dialogo e del ragionare,

avvenivano nella realtà, sollecitando a tal fine il dialogo, la partecipazione attiva e la valorizzazione delle differenze. Per ulteriori approfondimenti sul pensiero di John Dewey (Minerva, 2004; Pezzano, 2013; Spadafora, 2015; Fiorucci e Lopez, 2017).

¹³ In argomento (Tomasi, 2022).

insieme agli elementi dell'ironia e del dubbio. Per Socrate il dialogo creava uno spazio d'incontro e d'intesa, facendo maturare processi di scambio e problematizzando ogni giudizio, ogni presa di posizione e ogni scelta, favorendone un più libero e rinnovato sviluppo. Mutuando il pensiero socratico, si può affermare che al fine di promuovere in concreto un'educazione inclusiva, l'apprendimento non dovrebbe essere soltanto un processo individuale, ma andrebbe vissuto come esperienza sociale, da declinare e processare con e grazie agli altri, attraverso discussioni e dibattiti sia con i coetanei sia con gli insegnanti. In questo senso, l'ascolto e l'accettazione della pluralità delle opinioni diventano componenti essenziali del dialogo, e di una visione democratica della vita capace di promuovere una prospettiva più ricca sui valori umani, e quindi inclusiva.

Tra le voci più autorevoli che analizzano il concetto di educazione in senso critico e creativo seguendo il pensiero socratico c'è quella di Martha Nussbaum. La filosofia americana, nel riproporre in chiave di etica pubblica contemporanea la centralità di politiche umanistiche, suggerisce di "coltivare l'umanità" perché: «Le competenze associate alle scienze umane e alle arti – come il pensiero critico, la capacità di immaginare empaticamente la situazione di un'altra persona e la consapevolezza della storia mondiale e dell'attuale ordine economico globale – sono tutte essenziali per una cittadinanza democratica responsabile, oltre che per tutta una serie di altre capacità che le persone possono scegliere di esercitare più tardi nella vita» (Nussbaum, 2011, 2012:158). In questi termini, Nussbaum difende la cultura umanistica in quanto capace di formare uno spirito fatto di pensiero critico, immaginativo, innovativo ed empatico, capace di guardare il "complesso", di trascendere i localismi ed aprirsi al globale, educando alle virtù politiche e sociali. L'obiettivo è promuovere una teoria basata sull'idea che l'educazione non debba limitarsi a fornire competenze tecniche e professionali, ma formare cittadini consapevoli, critici e

capaci di empatia, in grado di contribuire a una società democratica e inclusiva¹⁴. In questo scenario, citando il *De Anima* di Aristotele, Nussbaum sollecita la necessità di dotare l'uomo di una "saggezza pratica" che gli consenta di abitare il mondo umano senza tentare di innalzarsi al di sopra di esso.

Pensiero critico, creatività e capacità di comprendere l'altro", sono dunque questi gli elementi fondamentali per affrontare le sfide globali e costruire una democrazia sana, così come per garantire la dignità e l'autodeterminazione delle persone. Al riguardo Nussbaum evoca il concetto di *capability*, riferendosi ad una sorta di capacità interna unita alle circostanze esterne¹⁵. La capacità interna di un individuo è il potere che il soggetto possiede anche se non lo esercita direttamente: "tratti dell'intelletto, del carattere e del corpo" che mettono gli individui "nella posizione di scegliere e di agire nel modo appropriato" (Nussbaum, 2003: 59); da qui la necessità di combinarla con le circostanze esterne, al fine di renderla concreta (Nussbaum, 2001: 103). E, tra queste capacità, è proprio l'educazione a giocare un ruolo centrale, nella misura in cui permette agli individui di sviluppare autonomia e consapevolezza dei propri diritti e dei propri limiti. Così, la proposta sviluppata dalla Nussbaum sembra privilegiare un punto di vista che mette al centro l'uomo e l'umanità, non già il mero progresso e sviluppo fine a sé stesso.

A dare seguito alle teorie della Nussbaum sembrerebbe il progetto costitutivo dell'Agenda 2030 adottata nel 2015 e diretta, tra

¹⁴ Non è un caso se, nel libro *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Nussbaum denuncia il pericolo di un sistema educativo sempre più orientato alla sola formazione tecnica, a discapito delle discipline umanistiche (Nussbaum, 2010).

¹⁵ In argomento, va detto che Nussbaum sviluppa il modello delle capacità, elaborato con Amartya Sen. Tuttavia, Nussbaum distingue nettamente le due accezioni di capacità (interna ed esterna), non incorrendo nel rischio di ambiguità cui si espone invece la teoria di Sen (Sen, 1993).

l'altro, a promuovere un'istruzione equa e di alta qualità, adeguata alle esigenze di ognuno, che assicuri l'accesso universale alle opportunità educative in contrasto alla dispersione scolastica e all'analfabetismo funzionale (Fucecchi e Nanni, 2019). Un impegno a favore dell'educazione e dell'Agenda 2030 viene portato avanti dall'UNESCO che, con un lavoro *Educazione alla cittadinanza mondiale, tempi e obiettivi di apprendimento*, ha fornito indicazioni pedagogiche chiare per individuare la formazione come una priorità per tutti i soggetti e per educare alla cittadinanza mondiale. Tutti obiettivi cruciali per creare un'educazione più sostenibile e inclusiva, come impegno formativo per l'uomo contemporaneo¹⁶. Ove, per educazione non si deve fare riferimento soltanto all'esigenza di trasmettere conoscenze e competenze attraverso la scuola, ma anche alla necessità di promuovere formazione, intesa come inculturazione, cioè far sì che ciascuno dia forma a sé stesso secondo le proprie potenzialità.

In tal modo, educare, istruire e formare dovrebbero significare prima di tutto far fronte alle libertà radicate all'interno della società, in particolare alle libertà civili e politiche. Poiché la partecipazione, che è requisito tanto per la libertà quanto per lo sviluppo, richiede conoscenze e capacità che si acquisiscono soprattutto attraverso un'educazione interdisciplinare e democratica.

¹⁶ L'Italia è parte dell'Agenda 2030 dell'ONU. E, sul piano delle politiche interne, la risposta nazionale alle sollecitazioni dell'Agenda 2030 si è andata a strutturare attraverso diversi interventi quali: il Piano per l'educazione alla Sostenibilità, varato nel 2017, e contenente 20 azioni coerenti con gli obiettivi dell'Agenda 2030; ancora la L. 92/2019 che promuove l'insegnamento dell'educazione civica in tutte le scuole italiane, come mezzo necessario a garantire lo sviluppo sostenibile, la cittadinanza digitale e la tutela del pianeta e dei beni comuni (in argomento, Capobianco e Vittoria, 2020); ma anche i protocolli d'intesa sottoscritti dal Miur con altri dicasteri, istituzioni e organizzazioni nazionali e internazionali, enti, associazioni di settore sui temi dell'educazione ambientale, alla sostenibilità, al patrimonio culturale, alla cittadinanza globale.

Un aspetto, quello dell'interdisciplinarietà, ben presente nelle riflessioni di Edgar Morin, il quale proprio sul piano delle politiche educative propone una riforma realizzabile attraverso una nuova organizzazione dei saperi non distinti e frazionati in discipline, ma collocati all'interno di una realtà globale e polidisciplinare (Morin, 2000). Per il filosofo e sociologo francese, la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere ciò che è tessuto insieme, cioè la complessità di questi stessi saperi. Da qui, la promozione di un approccio educativo che tratti olisticamente gli elementi critici dei problemi, da cui derivare possibili soluzioni necessarie alla ricomposizione finale. Ne deriva che, se la scuola deve formare la persona e il cittadino, c'è la necessità di porre attenzione a una dimensione interdisciplinare, che nasce dall'esigenza di avvicinare la scuola alla vita e alla complessità e interconnessione dei fenomeni umani che, oggi più che mai, trovano evidenze nella globalizzazione, nell'internazionalizzazione degli scambi economici e commerciali, negli imponenti fenomeni migratori e nella politica (Morin, 2014). Un punto di vista che è facile cogliere anche negli scritti della Nussbaum, la quale pur riconoscendo i limiti della democrazia attuale, e in particolare di quella statunitense, la individua come l'habitat ideale per promuovere un'educazione interculturale, che sappia farsi realmente planetaria e promuovere comparazioni tra modelli storici e culturali (Nussbaum, 2014).

Forse, qui, la difficoltà sta nell'educare gli educatori, che è il grande problema che Karl Marx poneva in una delle sue famose tesi su Feuerbach: "Chi educerà gli educatori?". Una risposta potrebbe essere che essi si auto-educano con l'aiuto degli educati. In tal caso, l'insegnante diviene egli stesso un partecipe dell'indagine svolta dalla comunità, con ruolo di mediazione e controllo sulla qualità della ricerca e sulla sua direzione. E, nel favorire il dialogo autentico, l'educatore non dovrebbe proporre soluzioni ma in quanto

moderatore della discussione dovrebbe rimanere il più possibile neutrale, assicurandosi che tutti i partecipanti abbiano l'opportunità di esprimersi ed offrire il proprio contributo. L'insegnante dovrebbe quindi essere colui che agisce come una guida molto particolare, accompagnando i discenti nella direzione in cui li conducono le loro argomentazioni senza interferire troppo e promuovendo chiarezza, sincerità ed attenzione.

Favorendo il potenziamento di questo tipo di capacità si dà spazio, come suggerisce il filosofo statunitense Lipman, a quello che è stato definito il pensiero riflessivo: «un pensiero consapevole delle sue assunzioni e delle sue implicazioni e cosciente delle ragioni e delle prove a sostegno di quella o di quell'altra conclusione» (Lipman, 2003: 38). Diviene, quindi, fondamentale prefigurare l'opportunità di promuovere la diffusione di un'attività educativa votata al pensiero critico, che attraverso il dubbio e l'interrogazione possa avviare processi di riflessione, ovviando al rischio di chiudersi in visioni rigide e dogmatiche, perché «La domanda insinua dubbi nella nostra mente e il dubbio costituisce l'inizio della ricerca» (Lipman, 2003: 115).

4. Note conclusive: nuove sfide e vecchie tensioni

Quello di coltivare un'educazione democratica è, dunque, un compito urgente per la società attuale, chiamata a impostare una formazione in grado di mettere ciascun essere umano nelle condizioni di sviluppare la sua capacità critica; personalizzando l'intervento educativo, istruttivo e formativo; promuovendo in ciascuno la capacità di formulare domande e di usare costantemente il pensiero critico. Certo, cambiare l'educazione è sicuramente una sfida complessa, che provoca accesi dibattiti riguardo ai contenuti, all'insegnamento e ai risultati. È per questo motivo che dialogo,

collaborazione, senso critico e responsabilità sono fondamentali per incoraggiare una visione umanistica dell'educazione. Solo così è possibile formare persone che siano in grado di operare consapevoli di essere cittadini del mondo, come suggerisce Edgar Morin, il quale è dell'avviso che i cittadini per coltivare la propria umanità dovrebbero concepire loro stessi non come membri di una nazione, ma come esseri umani legati ad altri individui da interessi comuni e dalla necessità di reciproco riconoscimento (Morin, 1994).

L'educazione democratica, seguendo l'insegnamento di Dewey, ha il compito di preparare i cittadini alla vita futura, affinché possano muoversi ed agire con consapevolezza ed efficacia all'interno della società. Insomma, bisogna guardare non solo al processo ma anche al risultato. Ciò significa, sul piano delle implicazioni concrete, andare oltre la mera alfabetizzazione ed acquisizione di competenze tecniche e gnoseologiche, per concentrarsi su nuovi approcci che conducano ad una maggiore giustizia, equità sociale e solidarietà globale. Ciò è possibile integrando sistemi di conoscenza derivanti da realtà diverse e plasmando il nostro patrimonio comune. In tal modo, l'educazione ben può rappresentare una componente chiave per trasmettere alle generazioni presenti e future le conoscenze, le capacità e i comportamenti di cui hanno bisogno per adattare la propria vita e i propri mezzi di sostentamento in un ambiente in costante trasformazione, sensibilizzandoli nell'elaborazione e attuazione di strategie e politiche necessarie allo sviluppo e ai cambiamenti climatici e non solo, in linea con gli obiettivi nazionali e internazionali. Un obiettivo perseguibile, ad esempio, attraverso il ricorso ad esperienze educative "meno formali", che favoriscano opportunità di apprendimento al di fuori dei luoghi classici di formazione, prediligendo associazioni di volontariato, centri comunitari, centri di formazione tecnica e professionale, funzionali ad includere la comunità locale nei percorsi educativi per creare un

ambiente di supporto e comprensione reciproca. Fattori che ben possono contribuire in concreto alla promozione di una società più inclusiva, se i discenti sono chiamati, sin dalla prima infanzia e lungo tutto l'arco della vita, ad assumere le vesti di attori sociali attivi per lo sviluppo e il benessere di loro stessi e dell'intera collettività.

In questo processo ad avere un ruolo determinante non possono che essere gli insegnanti e gli altri educatori chiamati a promuovere il pensiero critico e l'autonomia di giudizio, piuttosto che un'acritica conformità al pensiero dominante. A suggerirlo è anche la Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018, individuando le competenze necessarie per promuovere un apprendimento permanente, formale e informale, in tutti i contesti¹⁷. Riflessioni che peraltro assumono un significato cogente se calate all'interno della realtà attuale dominata dal sapere digitale, a prima vista accessibile da parte di tutti, ma in grado di tessere invisibili e robuste catene, solo in apparenza fragili e facili da spezzare, in quanto capaci di impadronirsi di una risorsa preziosa per l'uomo, ossia le nostre menti.

Viviamo in un mondo connesso. Il sapere digitale, nelle sue diverse manifestazioni, sta diventando una componente sempre più invasiva nelle nostre relazioni, cambiando le dimensioni affettive, volitive e cognitive dell'uomo, e dando luogo ad una vera mutazione antropologica. Si tratta di cambiamenti in grado di incidere anche sull'educazione, indicando l'emergere di un nuovo contesto globale dell'apprendimento. Grandi e molteplici sono i benefici che la connettività digitale può avere, ampliando le opportunità di mobilitazione sociale, civile e politica, ma non poche sono anche le preoccupazioni che solleva. Ciò anche nella consapevolezza che,

¹⁷ Il risultato di questo percorso è stata l'elaborazione delle 8 competenze chiave europee, che gli Stati Membri dell'Unione Europea sono chiamati a recepire, facilitandone l'acquisizione da parte di tutti i cittadini.

considerato il potenziale delle tecnologie informatiche, alcuni ipotizzano che il ruolo dell'insegnante sia destinato a cadere nell'oblio, sostituito dalle nuove tecnologie digitali, con un risparmio di mezzi e risorse.

Nondimeno, anche se l'affermazione delle nuove tecnologie sta radicalmente cambiando la natura dei processi educativi, non si può negare che l'impiego di dispositivi leggeri e portatili, che spaziano dai telefoni cellulari, ai tablet, passando per i computer palmari, abbia fatto sì che l'apprendimento non sia più confinato a luoghi fissi e prestabiliti, rivoluzionando così la natura della conoscenza nelle società moderne. Lo testimoniano alcune ricerche che dimostrano l'efficacia di queste nuove tecnologie nel campo dell'alfabetizzazione e dell'apprendimento delle lingue, divenute fondamentali soprattutto per quei bambini e giovani che vivono in zone remote e in condizioni svantaggiate.

Le politiche educative devono dunque fare i conti con l'influenza di questi nuovi "soggetti", tenendo in debito conto le nuove relazioni e dinamiche che i media digitali offrono, ma con la dovuta cautela. E, ancora una volta, chiamati a questo importante ruolo non possono che essere gli educatori, i quali in questo nuovo mondo cibernetico, devono preparare al meglio le nuove generazioni di "nativi digitali" affinché possano comprendere le dimensioni etiche e sociali non solo delle attuali tecnologie digitali, ma anche di quelle che si inventeranno in futuro. Conseguentemente, se l'utilizzo delle nuove tecnologie può favorire processi inclusivi, finanche promuovendo nuove competenze emotive e sociali, è l'insegnante a dover adattare, in base alla solida conoscenza del contesto, questo nuovo sapere affinché risulti in grado di aiutare i discenti a costruire le loro abilità sociali ed emotive, di valorizzazione e rispetto dell'altro, da sfruttare e concretizzare in futuro, in ambito lavorativo e sociale. Questo perché, l'educazione non è solo una mera acquisizione di abilità, ma è anche apprendimento di valori quali il rispetto della

vita e della dignità umana, necessari per garantire armonia sociale.

Se vogliamo beneficiare di questa evoluzione in atto, caratterizzata da un sempre più rapido mutamento della scienza e delle tecnologie, dobbiamo essere in grado di comprendere e gestire le opportunità e i rischi. Ecco, dunque, l'importanza di promuovere un approccio umanistico all'apprendimento durante tutto l'arco della vita per favorire uno sviluppo che sia sociale, economico e culturale, come principio cardine dell'educazione. Questo dovrebbe essere lo scopo fondamentale dell'educazione e dell'apprendimento nel XXI secolo. Soltanto in tal modo, l'educazione può rivelarsi strumento di trasformazione e contribuire ad un futuro inclusivo per tutti.

Bibliografia

Ariemma, L. (2016). *La scuola come "palestra di democrazia" e di educazione alla cittadinanza*. In G.M. Labriola (Eds.) *La città come spazio politico: tessuto urbano e corpo politico, crisi di una metafora*. Napoli: ESI, 411-431.

Aristotele, *L'Anima*. (G. Movia trad.). Milano: Bompiani. 2001.

Capobianco, R., & Vittoria, P. (2020). *L'educazione civica torna tra i banchi di scuola: spunti e possibilità operative mediante il Teatro Legislativo*. Studi sulla Formazione, 23(2), 123- 137.

Dewey, J. (1977). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia (Opera originaria pubblicata 1899).

Dewey, J. (2004). *Democrazia ed educazione*. Milano: Sansoni (Opera originaria pubblicata 1916).

Dewey, J. (2022). *Esperienza e natura*. (P. Bairati trad.). Milano: Mursia. (Opera originaria pubblicata 1929).

Fiorucci, M., & Lopez, G. (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Roma Tre-Press.

Fucecchi, A. & Nanni, A. (2019). *Agenda 2030. Una sfida per la scuola*. Brescia: Scholé.

Lipman, M. (2003). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.

Montessori, M. (2000). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Opera nazionale Montessori (opera originaria pubblicata 1909).

Morin, E., & Kern, A.B. (1994). *Terra-patria*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina.

Nocchi, F. R. (2020). *Quintiliano. Modelli pedagogici e pratiche didattiche*. Scholè: Brescia.

Nussbaum, M. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino (opera originaria pubblicata 2000).

Nussbaum, M. (2003). *Natura funzione e capacità: la concezione aristotelica della ridistribuzione politica*. (G. Zanetti trad.). Reggio

Emilia: Diabasis (opera originaria pubblicata 1988).

Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino (opera originaria pubblicata 2010).

Nussbaum, M. (2012.). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino (opera originaria pubblicata 2011).

Nussbaum, M. (2014). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.

Pezzano, T. (2013). *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*. *NS Ricerca*, 2, 75-80.

Piaget, J. (1936). *La construction du real chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Pinto Minerva, F. (2004). *Immaturità e crescita. Intelligenza ed esperienza*. In Filograsso, N., & Travaglini, R. (Eds.). (2007). *Dewey e l'educazione della mente*, Milano: FrancoAngeli.

Platone. *Apologia di Socrate*. (G. Reale trad.). Milano: Bompiani. 2000a.

Platone. *Menone*. (G. Reale trad.). Milano: Bompiani. 2000b.

Platone. *Le leggi*. (F. Ferrari trad.). Milano: Rizzoli. 2005.

Rousseau, J. J. (2016). *Emilio o dell'Educazione*. (A. Potestio trad.). Roma: Studium. (opera originaria pubblicata 1792).

Sen, A. (1993). *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. Venezia: Marsilio, 91-132.

Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.

Testi. C. A. (2018). *La Logica di Tommaso d'Aquino Dimostrazione, induzione e metafisica*. Bologna: ESD.

Tomasi, S. (2022). *Argomentazione, educazione, diritto*. Bari: Cacucci.

Vygotskij Lev, S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. (L. Mecacci Trad.) Roma: Laterza (opera originaria pubblicata 1934).