

**Cristina Palmieri**

Full Professor in General and Social Pedagogy | Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa” | Università di Milano – Bicocca | [cristina.palmieri@unimib.it](mailto:cristina.palmieri@unimib.it)

**Barbara De Serio**

Full Professor in History of Education | Department of Humanistic Studies. Letters, Cultural Heritage, Educational Sciences | Foggia University | [barbara.deserio@unifg.it](mailto:barbara.deserio@unifg.it)

**Fabio Bocci**

Full professor in Inclusive Education | Department of Education | Roma Tre University | [fabio.bocci@uniroma3.it](mailto:fabio.bocci@uniroma3.it)

**Giovanna Del Gobbo**

Full professor in Experimental Pedagogy | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures, Psychology | University of Florence | [giovanna.delgobbo@unifi.it](mailto:giovanna.delgobbo@unifi.it)

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Palmieri C., et al. (2023). Editorial. *Pedagogia oggi*, 21(2), 9-18.  
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-01>

**Copyright:** © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**

<https://doi.org/10.7346/PO-022023-01>

### ABSTRACT

This issue of *Pedagogia Oggi* is hoped that an articulate analysis will emerge that, on the one hand, recovers, expands and contextualizes within the pedagogical field the theoretical-practical experiences of the great masters of the past and present, and, on the other, gathers together the suggestions of the ‘world that is being announced’ through the great social, cultural, technoscientific and ecological revolutions, the importance of which is as evident for pedagogical knowledge as it is imperative. If pedagogy is both a science and a theoretical art, it can only be understood from a ‘utopian’ perspective that is embedded in the past and creates future worlds in contexts that are open to all.

All those who work in the educational professions are called upon to diagnose educational problems from a theoretical-historical perspective and to prefigure scenarios for the development of practices that Respond to the challenge of educating new subjects which can exist in connective contexts – including with reference to the opportunities of the National Recovery and Resilience Plan (PNRR). In this sense, the path of professionalization becomes particularly important, as a path through which a work activity becomes a profession. A path that, in recent decades, has seen the social demand for education and training grow, along with the increasing demand for knowledge and skills that have led to the emergence of innovative educational professions, including outside the traditional systems of education and training.

The impetus created by the PNRR has the potential to open up further areas of pedagogical, educational and training intervention. The detection and analysis of these makes it possible to offer evidence for prospective future-oriented policies in a collective and connective perspective. Just think of the new challenges posed by planning, intervention and evaluation practices that can give significance to the plurality of human functioning and the consequent transitions that punctuate the lives of individuals, communities and societies; the need to think about a pedagogically intended guidance that accompanies all stages of life – especially encompassing today the transition from work to retirement in a way that promotes active and productive ageing; the need for a professionalism that can activate educational processes necessary for the development of inclusive and sustainable communities – both at a community and global level – enhancing both old and new environmental and cultural heritages.

With this in mind, this issue of *Pedagogia oggi* will focus attention on the experiences and potential of reflections, research and interventions that relate to the study of the new educational contexts envisaged by the use of digital technologies, which have already and continue to contribute to the development of collective and collaborative intelligences that can socialize cognitive processes by socio-pedagogical professionals, also promoted by the actions of the National Recovery and Resilience Plan (PNRR).

**ABSTRACT**

Il presente numero di Pedagogia oggi intende sollecitare una riflessione articolata, capace di recuperare, ampliare e contestualizzare in campo pedagogico le esperienze teorico-pratiche dei grandi maestri del passato e contemporanei. Nel contempo, invita a cogliere le suggestioni del “mondo che si annuncia” attraverso le grandi rivoluzioni sociali, culturali, tecno-scientifiche, ecologiche il cui rilievo, per il sapere pedagogico, è tanto evidente quanto inderogabile.

Tutti i professionisti socio-pedagogici sono chiamati a interpretare i problemi della formazione in chiave teorico-storica e a prefigurare scenari di sviluppo delle pratiche connesse alla sfida dell'educazione di nuove soggettività capaci di inserirsi in contesti sempre di più e inevitabilmente “connettivi”, anche con riferimento alle opportunità del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). In tal senso, particolarmente importante diviene il percorso di professionalizzazione attraverso cui un'attività lavorativa diviene professione. Percorso che, negli ultimi decenni, ha visto crescere la domanda sociale di educazione e formazione, nonché la richiesta di conoscenze e competenze che hanno determinato il profilarsi di inedite professioni educative, anche al di fuori dei sistemi formativi classici.

L'impulso offerto dal PNRR può potenzialmente aprire ulteriori ambiti di intervento pedagogico, educativo e formativo. La loro rilevazione e analisi consente di offrire evidenze per politiche prospetticamente orientate al futuro in un'ottica collettiva e connettiva. Basti pensare alle nuove sfide poste da pratiche progettuali, di intervento e valutative capaci di dare significatività alla pluralità dei funzionamenti umani e delle conseguenti transizioni che costellano la vita dei soggetti, delle comunità e delle società; alla necessità di pensare a un orientamento pedagogicamente inteso per accompagnare tutte le età della vita – oggi soprattutto la transizione dal lavoro alla pensione a vantaggio di un invecchiamento attivo e produttivo; all'esigenza di professionalità capaci di attivare processi educativi funzionali allo sviluppo di collettività inclusive e sostenibili – comunitarie e planetarie – valorizzando vecchi e nuovi patrimoni ambientali e culturali.

In questa direzione, il presente numero di Pedagogia Oggi intende focalizzare l'attenzione sulle esperienze e le potenzialità di riflessioni, ricerche e interventi inerenti lo studio dei contesti educativi più tradizionali e innovativi, che hanno contribuito e contribuiscono a formare intelligenze collettive, in grado di socializzare e potenziare i processi cognitivi ad opera di professionalità socio-pedagogiche, anche promosse dalle azioni del PNRR.

## Ipercomplessità del mondo e sfide educative: alcune piste per ripensare contesti, protagonisti e senso delle professionalità pedagogiche

### Hypercomplexity of the world and educational challenges: some ways of rethinking contexts, actors and the meaning of pedagogical professionalism

---

Cristina Palmieri

L'ipercomplessità della società e del mondo contemporaneo costringe a ripensare radicalmente il rapporto tra individuo e mondo, e dunque a chiedersi come pensare sia il "soggetto", sia la sua relazione con il mondo e con gli altri. Se una delle caratteristiche più connotative del mondo attuale è un'interdipendenza globale (Ceruti, 2023), in cui alla connessione tra esseri viventi e non viventi si affianca l'ibridazione tra umano e non umano, per comprendere la soggettività e i suoi processi di formazione occorre superare logiche dicotomiche, causalistiche e antropocentriche (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022), individuando prospettive, approcci, modelli che possano aiutare a riconfigurare le identità soggettive nel loro rapporto con nuove forme di "intelligenza collettiva" (Levy, 2022) e di pensiero sovraindividuale, presente tanto nel senso comune quanto nei paradigmi epistemologici più diffusi. Tutto ciò implica chiedersi come oggi si manifesti la cosiddetta "connettività" non solo tra intelligenze umane o artificiali (De Kerckhove, 1998), ma anche tra ambienti, situazioni, contesti all'interno dei quali i processi di soggettivazione hanno luogo. Le forme della connettività si sono infatti trasformate con velocità esponenziale grazie al progresso della ricerca tecnologica e all'implementazione dei media, che trasformano il mondo così come lo conosciamo, scardinando la stessa distinzione tra reale e virtuale introducendo altre modalità di vita, di relazione, di pensiero, di azione (Floridi, 2015).

Questo scenario ripropone con forte radicalità a pedagogisti ed educatori e educatrici domande essenziali: che cosa significa, oggi, educare ed essere educati? Se è così cambiato il mondo della vita nel quale anche i professionisti dell'educazione sono immersi, come è cambiato il mondo dell'educazione e della formazione? Come tutto questo condiziona le possibilità di azione e di pensiero di pedagogisti ed educatori ed educatrici, la loro postura, le loro capacità affettive e relazionali? Come incide sulle condizioni di esercizio di competenze progettuali, pragmatiche, valutative, costrette a confrontarsi con la complessità e talvolta l'incomprensibilità delle situazioni in cui ci si trova a lavorare?

Il sapere pedagogico, a fronte di questi cambiamenti tanto capillari quanto irreversibili, è costretto a chiedersi come ridefinire i contesti di intervento educativo e formativo, e, all'interno di essi, come pensare le persone, comprenderne gli apprendimenti pregressi, le modalità di espressione. Si tratta di ripensare il lavoro educativo e pedagogico sia a partire dalle criticità che si profilano all'orizzonte, sia dalla normalità di situazioni inusuali o diverse da quelle esperite anche durante la propria formazione professionale, ma anche di interrogarsi su come abitare contesti i cui confini (per esempio tra virtuale e reale) sono fluttuanti, ripensando radicalmente potenzialità e limiti delle competenze professionali anche alla luce delle trasformazioni del mondo del lavoro, non solo educativo.

Nella sezione monografica della rivista queste questioni sono messe a tema, sviluppando riflessioni sulla possibilità di riprendere orientamenti epistemologici ed ontologici relativi all'educazione, che, *mutatis mutandis*, possano aiutare a pensare cosa significhi educare con professionalità nello scenario attuale e confrontandosi con le sfide che dispositivi economici e governativi – ma anche sociali e culturali – come quelli attivati grazie alle risorse del PNRR, hanno lanciato.

In quest'ottica, i contributi avviano un dibattito lungo almeno tre direzioni.

In primo luogo, è tematizzato lo sfondo culturale e sociale che fa da cornice ai contesti e agli interventi educativi. In tal senso, è richiamata da più autori l'esperienza della pandemia e il suo impatto sulle persone, sui contesti, sulle nuove emergenze: in primo piano la transizione digitale ed ecologica, la sostenibilità ambientale e sociale, la coesione sociale.

In secondo luogo, i contributi si focalizzano su approcci che possono aiutare a leggere e a lavorare entro la complessità delle situazioni educative. Vengono riprese sia teorie e paradigmi affermati, quali le stesse teorie dell'intelligenza collettiva e connettiva o il paradigma sistemico, sia approcci meno familiari all'ambito pedagogico, quali i Future studies e gli approcci socio-materiali, mettendone in luce il potenziale interpretativo dal punto di vista pedagogico.

In terzo luogo, ci si interroga sul cambiamento del ruolo, della postura e delle funzioni dei professionisti dell'educazione in contesti educativi che maggiormente risentono delle trasformazioni epocali che segnano la contemporaneità: la strada, i territori, le comunità; l'educazione all'aperto e in contesti sanitari; l'università e la scuola come ambiti di formazione e di lavoro dei professionisti dell'educazione.

## Riferimenti bibliografici

Ceruti M. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*.

De Kerckhove D. (1999). *L'intelligenza connettiva. L'avvento della Web Society*. Roma: FilmAuro.

Ferrante A., Galimberti A., & Gambacorti-Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Floridi L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Cham: Springer International Publishing.

Levy P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.

## Rivisitare il passato per dare senso al presente. Il ruolo della storia dell'educazione nella formazione di intelligenze collettive e nella costruzione di società democratiche

Revisit the past to give meaning to the present. The role of the history of education in the formation of collective intelligences and in the construction of democratic societies

---

Barbara De Serio

Si devono a Pierre Lévy (1994) i primi approfondimenti sul tema dell'intelligenza collettiva e la conseguente promozione di questi studi in ambito sociologico, dove hanno trovato una prima compiuta collocazione. Con particolare riferimento alle tecnologie digitali, Lévy ha, infatti, approfondito nelle sue ricerche i mutamenti degli spazi antropologici, ovvero la diffusione di luoghi del sapere inediti, dove l'intelligenza degli individui che li abitano si distribuisce in modo reticolare, con una mobilitazione immediata delle competenze, che a sua volta garantisce la creazione di nuovi e più emancipati sistemi di comunicazione.

Qualche anno dopo Derrick de Kerckhove (2001), valorizzando la dimensione connettiva del modello di intelligenza collettiva proposto da Lévy, ha evidenziato il legame sussistente tra la reciprocità delle azioni degli individui che le compiono, compresi gli atti del pensiero, e la produzione di forme di auto-organizzazione del sapere che le conoscenze condivise veicolano. Detto in altri termini, la connettività dei contesti di apprendimento, alla base della promozione delle intelligenze collettive, contribuisce, altresì, ad espandere la capacità produttiva di un gruppo, che a sua volta prende corpo dalla condivisione delle conoscenze.

Centrale la dimensione della co-costruzione dei saperi, che nella sua declinazione pedagogica conduce a valorizzare il carattere democratico dell'educazione, nonché il principio della democratizzazione dei contesti educativi e dell'insegnamento, che se da un lato garantisce a tutti gli individui pari opportunità formative, a prescindere dalle appartenenze socio-culturali, dall'altro lato consente un riconoscimento delle identità personali e sociali, con un conseguente arricchimento reciproco di saperi e competenze, presupposto per la creazione e la sperimentazione di comunità democratiche. Concetti che hanno solide radici epistemologiche nella storia dell'educazione che, come tutte le riflessioni che volgono lo sguardo al passato, consente un'immersione nella fluidità del tempo per tracciare i molteplici itinerari dei quali la storia si compone, contribuendo a valorizzare la ricomposizione di un disegno che in modo retrospettivo agisce anche sul presente, al quale attribuisce senso e significato.

Spesso contenitore di modelli educativi inclusivi che occorre recuperare e ottimizzare, tanto nella loro complessità e pluralità, quanto nella loro interazione e interconnessione, la storia dell'educazione può, dunque, agevolare la ricostruzione critica e la contestualizzazione storico-pedagogica di alcune tra le principali esperienze formative democratiche, anche nell'ottica di un ripensamento del ruolo e delle funzioni delle professionalità educative emergenti, chiamate a sostenere nuovi processi partecipativi, come previsto anche dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, e a promuovere contesti sociali più cooperativi.

Si citi, solo a titolo esemplificativo, il modello pedagogico deweyano, che ha preso corpo dalla particolare attenzione che John Dewey, tra i più grandi pedagogisti del Novecento, ha riservato al ruolo politico dell'educazione, da lui considerata il principale strumento di costruzione di società democratiche. Non a caso definito complesso (Cambi, 2006), il pensiero pedagogico deweyano è stato tra i principali interpreti, nella storia dell'educazione, della trasformazione sociale del Novecento, poiché ha colto nel sapere democratico lo strumento con cui la società può autoregolarsi e promuovere forme di intelligenza collettiva liberatrici, da un lato, delle capacità cognitive individuali e, dall'altro lato, delle competenze sociali alla base del progresso e dello sviluppo. Detto in altri termini, perché la democrazia possa realizzarsi – questo il punto di partenza della riflessione politico-pedagogica deweyana – è necessario garantire a tutti forme di vita associata pur assicurando esperienze individuali che possono e devono essere comunicate e continuamente inter-agite.

Scrivendo Dewey nel lontano 1897 che “l’aspetto politico e governativo della democrazia è [...] il mezzo migliore (...) per realizzare i fini inerenti al vasto dominio dei rapporti umani [...]. A me sembra che l’essenza della democrazia come modo di vita – aggiungeva evidenziando l’incremento progressivo del carattere partecipativo di una società fondata sul dialogo e sulla collaborazione degli individui per il raggiungimento di fini comuni liberamente scelti – si possa esprimere come la necessità della partecipazione di tutte le persone mature alla formazione dei valori che regolano la vita degli uomini associati; ciò è necessario dal punto di vista sia del benessere sociale generale che del pieno sviluppo degli esseri umani come singoli” (1968, p. 252). Solo in questo modo si potrà consentire ad una comunità di autoregolarsi autonomamente, a prescindere dal numero di chi vi partecipa.

Qualche anno più tardi sottolineava che “l’estensione nello spazio del numero di individui che partecipano ad un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l’azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all’abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impediscono agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività” (Dewey, 1916/1965, pp. 110-111).

Da questo modello di inclusività occorre, dunque, ripartire, come chiaramente evidenziato in molti contributi della sezione monografica di questo numero della rivista, per riflettere, anche in modo retrospettivo, sulle competenze da formare nei nuovi professionisti dell’educazione, al fine di promuovere una società capace di valorizzare e interconnettere le intelligenze individuali nel duplice interesse del singolo e della comunità.

## Riferimenti bibliografici

- Cambi F. (2006). *Manuale di storia della pedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- De Kerckhove D. (2001). *L’architettura dell’intelligenza. La rivoluzione informatica*. Torino: Testo & Immagine.
- Dewey J. (1965). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1916).
- Dewey J. (1968). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull’educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1987).
- Lévy P. (1996). *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1994).

**L'inclusione è un'impresa collettiva.  
Il potere dell'immaginazione e la funzione dei cavisti per creare contesti connettivi**

**Inclusion is a collective commitment.  
The power of imagination and the function of cableists to create connective contexts**

---

**Fabio Bocci**

Tony Booth e Mel Ainscow, noti in Italia soprattutto (ma non solo) per essere gli autori dell'*Index for Inclusion*, nelle loro riflessioni che hanno accompagnato nel corso del tempo la pubblicazione delle varie edizioni di questo *strumento* (il corsivo sta ad indicare che noi preferiamo pensarlo invece come un modo di pensare e di agire i/nei contesti) affermano due cose molto interessanti e stimolanti.

La prima è che l'inclusione inizia quando si comincia a praticarla (e noi abbiamo anche aggiunto *quando si comincia a immaginare di volerla praticare*). La seconda è che l'inclusione è una impresa collettiva, finalizzata a rimuovere tutti gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione che tutte/i noi creiamo quotidianamente e che per questo non ha mai fine.

Queste due riflessioni/affermazioni aprono, a loro volta, la strada ad altre considerazioni che possiamo qui, brevemente, esplorare nell'introdurre i contributi che nutrono e impreziosiscono questo numero monografico della rivista "Pedagogia Oggi", dedicato ai *Contesti connettivi per intelligenze collettive*.

La prima considerazione riguarda il fatto che viviamo un tempo bloccato dove, per recuperare il fecondo pensiero operoso di Paulo Freire, prevale l'ideologia fatalista, paralizzante, la quale alimenta (e si alimenta nel) discorso neoliberista che attanaglia il nostro mondo e il nostro modo di *stare nel e abitare il mondo*. Tale ideologia, afferma Freire (2004), "dandosi arie di postmodernità insiste per convincerci che non possiamo nulla contro la realtà sociale che, da storica e culturale, passa ad essere o a trasformarsi in 'quasi naturale'" (p. 18). È questo, dunque, un tempo, caratterizzato da una sorta di senso di *impotenza appreso collettivo*, come abbiamo provato a definirlo (Bocci, 2018) determinato da una cristallizzazione del potere trasformativo dell'immaginario (Castoriadis, 1975) e dell'immaginazione (Titchkosky & Goodley, 2018). E noi sappiamo bene cosa comporta tutto ciò, perché sappiamo, come afferma Hannah Arendt, che "solo l'immaginazione ci permette di vedere le cose nella loro giusta prospettiva, di essere abbastanza decisi da porre a una certa distanza ciò che è troppo vicino, così da poterlo vedere e comprendere senza distorsioni e pregiudizi, di essere abbastanza generosi da colmare gli abissi della lontananza tanto da poter vedere e comprendere tutto ciò che è troppo distante da noi come se fosse una cosa nostra. [...] Senza questo genere di immaginazione, che in realtà è comprensione, non saremo mai capaci di rilevare la nostra posizione nel mondo" (Arendt, 2023, p. 98).

La seconda considerazione attiene alla possibilità di superare tale fatalismo paralizzante recuperando quell'idea di impresa collettiva, quindi di bene e destino umano comune, senza la quale la spinta istituzionale al cambiamento del paradigma difficilmente può tornare (perché l'abbiamo sicuramente già sperimentata, allorquando abbiamo per la prima volta cercato di deistituzionalizzare la società) ad animare le nostre azioni e a restituirle senso. Qui può farsi incontro e venirci in aiuto Andrea Canevaro, il quale nel suo libro lasciato o, meglio staffetta (giammai testamento), appena pubblicato (con Emanuela Cocover), parla della funzione essenziale del *cavista*. Scrivono Andrea e Emanuela: "Per collegare le conoscenze, quelle di chi ha un compito istituzionale e quelle di chi si rivolge all'istituzione, quelle degli esperti nelle scienze e quelle di chi è esperto nell'arte di sopravvivere; per collegare tutte queste conoscenze ci vuole il cavista, che cura il cablaggio, il collegamento delle diverse funzioni in un'operazione complessa. Può essere chi fa le pulizie. O chi è in un servizio alla persona [...] Bisogna trovare il cavista. Senza di lui, anche se ci fossero Fellini, Anita, Marcello, tutti, *La dolce vita* non sarebbe nata. Il cavista fa parte, ed è una parte importante, dell'approccio ecosistemico: allarga l'orizzonte collegando" (Canevaro, 2023, p. 40). Il cavista può essere

una persona, o un gruppo, una associazione o un movimento. Può (e aggiungiamo dovrebbe) esserlo sempre un educatore, un insegnante, un formatore, chi ha compiti di cura, chi fa della relazione d'aiuto una professione. Siamo all'interno di una prospettiva che, sempre abitando il pensiero fecondo e operoso di Andrea (e lo chiamiamo così perché sappiamo che a lui piaceva essere chiamato così), chiama in causa la possibilità che i contesti apprendano, divengano competenti. E ciò accade perché, e nel momento in cui, le persone che li abitano a loro volta apprendono e acquisiscono competenze (culturali, socio-relazionali, esistenziali) per renderli tali. E ciò accade perché le cose che si apprendono non restano nel privato del proprio orticello (non sono finalizzate alla competizione dei mercati, piccoli o grandi che siano, come vorrebbero le ideologie fataliste di cui parla Freire) ma sono messe a disposizione, sono di/per tutte/i. Divengono, per l'appunto, intelligenze collettive che danno corpo a contesti connettivi.

Ecco, allora, il senso di questo altro bellissimo e necessario numero di "Pedagogia Oggi". Dare spazio e voce a quanti di noi si sperimentano nella possibilità di essere/farsi/divenire cavisti. I contributi che lettori e lettrici frequenteranno sfogliando il numero vanno, a nostro avviso, approcciati con questa chiave di lettura. E in tal senso va anche collocato il richiamo al PNRR e alle sfide che pone, che sono soprattutto quelle di non cadere nell'errore di pre-occuparsene solo per la sua dimensione economica (chiave di lettura economicistica) ma abitarlo come espressione di un *fattore contestuale* che può divenire favorevole (e non un ostacolo) se liberato dai vincoli della burocrazia amministrativa e collocato nell'alveo della sua potenzialità, ossia di quale visione in termini immaginativi può generare.

E torna ancora una volta il richiamo all'immaginazione, con la quale chiudiamo il cerchio. Negli anni Sessanta/Settanta abbiamo desiderato mandarla *al potere*. Oggi ci basterebbe la capacità, soprattutto politica (ma non quella dall'alto ma, di nuovo, quella dal basso) di ricollocarla a servizio (che è una bella parola, anche se qualcuno la considera con fare dispregiativo, tanto da averla utilizzata per svalorizzare il lavoro accademico di qualcun altro in una di quelle pratiche assurde cui siamo spesso chiamati a adempiere, benché questa sia un'altra storia), di qualcosa. E questo qualcosa, c sia consentito, è la speranza che si ri-inneschi quanto prima la consapevolezza, ancora una volta politica, che siamo sì "esseri *condizionati* ma non *predeterminati* [...] che la storia è un tempo di possibilità e non di *determinismo*, che il futuro [...] è *problematico* ma non inesorabile" (Freire, 2004, p. 18). E se partiamo dal presupposto che "educare è sempre una vocazione radicata nella speranza" (hooks, 2021, p. 29), allora non ci resta che spronarci a renderci autenticamente – con le/nelle parole, perché siamo delle/degli intellettuali, e nei fatti proprio perché siamo delle/degli intellettuali – quel cambiamento che desideriamo vedere realizzato nel mondo.

## Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (2023). *Comprensione e politica*. In H. Arendt, *Archivio Arendt. 2. 1950-1954*. Milano: Feltrinelli.
- Bocci F. (2018). *L'insegnante inclusivo e la sua formazione. Una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies*. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione*. Trento: Erickson.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Ega.
- Castoriadis C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris: Le Seuil.
- Titchkosky T., & Goodley D. (2018). *La necessità dell'immaginazione. Le politiche in materia di disabilità nell'epoca del TrumpBrexit*. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2023). *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una Pedagogia Istituzionale*, con E. Cocever. Trento: Erickson.
- hooks b. (2021). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.

## Processi di professionalizzazione dei nuovi skills intelligence builders e developers: prospettive di ricerca emergenti

### Professionalization processes of new skills intelligence builders and developers: emerging research perspectives

---

Giovanna Del Gobbo

Nei primi decenni del secolo l'idea di *Information and Knowledge Society*, oltre al determinante valore della conoscenza in termini di capitale intellettuale, richiamava la circolazione su scala planetaria di una pluralità sconfinata e crescente di saperi individuali, sociali, culturalmente connotati, diffusi e potenzialmente accessibili attraverso le molteplici forme di scambio. Siamo ormai vivendo il passaggio dalla società della conoscenza ad una forma di società fondata su nuove forme di intelligenza collettiva: l'intelligenza artificiale viene sempre più applicata in combinazione con metodi di intelligenza collettiva per aumentare e ottimizzare la mobilitazione dell'intelligenza umana. Iniziano a essere evidenti, anche a pubblici di "non addetti ai lavori", le implicazioni che l'affermarsi dell'AI avrà per l'umanità: sulla vita quotidiana, sull'economia, sul lavoro, sulla democrazia, sul pianeta intero, sul cambiamento climatico, sulla biodiversità e sulla diversità culturale (Longo & Scorza, 2020; Boucher, Hallin & Paulson, 2023).

Già dalla metà degli anni '90, il dibattito scientifico sulle società della conoscenza aveva prefigurato il futuro impatto dell'intelligenza artificiale sulla società, sui governi e sulla democrazia (Adami, 1998; Zhong, Yao, Liu & Ohsuga, 2001). Un ruolo rilevante hanno avuto le teorie sull'intelligenza collettiva (Levy, 1994) e sull'intelligenza connettiva (De Kerckhove, 1997).

Il termine collettivo rimanda all'idea di contenitore, che raccoglie, ma anche di istanza che riguarda o interessa una pluralità di persone: questa prospettiva interpretativa ha consentito di ipotizzare possibili scenari di partecipazione a più livelli dei singoli alla costruzione, lettura, interpretazione e modifica del sapere accumulato. È sulla base di questo presupposto, infatti, che Pierre Levy aveva teorizzato l'intelligenza collettiva come una intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, capace di una mobilitazione effettiva delle competenze. In direzione delle applicazioni concrete di questa idea, muoveva la riflessione di De Kerckhove che si sviluppava in una direzione più operativa, di ordine metodologico, introducendo il costrutto di intelligenza connettiva. Come suggerisce il termine stesso, è sottolineata la connessione, il collegamento, la messa in relazione funzionale delle intelligenze, evidenziato il rapporto che esse intrattengono o dovrebbero intrattenere le une con le altre sottraendole, nell'analisi, alla dimensione dell'accumulazione, diacronica o sincronica, per considerare la loro relazione a partire dall'esperienza e dalla sperimentazione concreta. L'intelligenza connettiva esprime, dunque, un carattere aperto rispetto all'immagine di "contenitore chiuso" a cui rimanderebbe, da sola, l'idea di intelligenza collettiva. La prospettiva dell'intelligenza connettiva parte dall'impossibilità di prescindere dai saperi accumulati e stratificati e si indirizza, pur rimanendo nel campo di ricerca dell'intelligenza collettiva, verso un settore di indagine e di sperimentazione per così dire "applicativo", ipotizzando come una pratica fondata dell'intelligenza connettiva possa rivelarsi proficua nel favorire la creatività attraverso l'utilizzo concreto e collettivo delle conoscenze preesistenti. L'intelligenza connettiva diventa quindi una condizione cognitiva aperta che può portare allo sviluppo di un nuovo tessuto culturale e un'accelerazione della creazione e della produzione di idee, a partire dalla condivisione di pensieri, concetti e progetti espressi dagli altri. La rilevanza pedagogica del concetto di connessione deriva dalla considerazione che l'intelligenza umana funzioni come un'intelligenza distribuita, nella quale gran parte del comportamento intelligente ha luogo attraverso un processo di relazione con gli altri e deriva dall'interazione fra processi mentali da una parte e oggetti e vincoli del mondo fisico dall'altra. Se l'intelligenza umana fosse completamente incorporata e non facesse invece riferimento all'esterno, indicizzando dei potenziali riferimenti utili alla

propria elaborazione cognitiva (che non devono quindi essere memorizzati e introiettati nella mente, ma restano al di fuori) sarebbero necessarie attività di pianificazione e recupero di dati immani. L'intima natura dell'intelligenza crea dunque di per sé un *brainframe* connettivo nei confronti dei contesti esterni. Questo aspetto connettivo con l'AI si traduce nel collegamento non più con artefatti cognitivi esterni, vincolati nel mondo reale – riferimenti dunque concreti –, ma con altre intelligenze, altri saperi. L'indicizzazione si complica e consente di espandere potenzialmente le proprie potenzialità percettivo-cognitive all'infinito. Si assiste dunque ad un fenomeno di possibile espansione cognitiva senza precedenti, dagli orizzonti in costante evoluzione.

Emerge inoltre in modo evidente e profondo il cambiamento che sta avvenendo in alcuni settori di ricerca nella problematizzazione del concetto di conoscenza, che appare sempre più strettamente collegato allo sviluppo degli strumenti che si presentano come potenziali ed effettivi facilitatori in un processo che dilata, amplia, mette in relazione conoscenze e interpretazioni: si estendono le capacità cognitive, database dilatano la memoria, simulazioni consentono il potenziamento della creatività.

Quali sono le implicazioni per la progettazione ed implementazione di ambienti formativi potenzialmente in grado di svolgere l'azione educativa necessaria a porre i soggetti in condizione di gestire e svolgere un ruolo attivo negli scenari attuali di potenziale infinito accesso alle conoscenze e alle interpretazioni dei fenomeni? Le professioni dell'educazione e della formazione sono in grado di rispondere ad una domanda di formazione all'interno di attività e servizi educativi capaci di garantire lo sviluppo della *skills intelligence* (Cedefop)?

Nei documenti internazionali gli *skills intelligence builders e developers* sono proprio i professionisti impegnati nella pluralità dei servizi educativi formali e non formali, nella formazione continua e sul lavoro, nelle organizzazioni pubbliche e private. Siamo di fronte ad una domanda che sta cambiando in modo estremamente rapido e i processi di professionalizzazione in atto potrebbero fornire elementi per comprendere future traiettorie di sviluppo. La professionalizzazione è il percorso attraverso cui una attività lavorativa diviene una professione: nel corso degli ultimi decenni, la domanda sociale di educazione e formazione e la crescente richiesta di conoscenze e competenze hanno determinato il profilarsi di nuove professioni educative, anche al di fuori dei sistemi educativi classici. La loro rilevazione e analisi consente di offrire evidenze per politiche prospetticamente orientate al futuro dell'educazione e della formazione. La spinta offerta dal PNRR può potenzialmente aprire ulteriori ambiti di intervento pedagogico, educativo e formativo. Basti pensare alle nuove sfide poste da pratiche di valutazione capaci di dare significatività alla pluralità di transizioni che costellano la vita dei soggetti; alla necessità di pensare a un orientamento pedagogicamente inteso per accompagnare la transizione dal lavoro alla pensione a vantaggio di un invecchiamento attivo e produttivo; all'esigenza di professionalità capaci di attivare processi educativi funzionali allo sviluppo di comunità sostenibili, valorizzando patrimoni ambientali e culturali. Appare sempre più necessaria una ricerca che muova dalla rilevazione e analisi di contesti e processi da cui originano professionalità educative nuove attraverso l'analisi dei paradigmi, degli approcci, delle condizioni di professionalizzazione, esplicitando assunti, valori, scelte metodologiche, risultati, impatto, generalizzabilità dei risultati, generando inedite connessioni.

## Riferimenti bibliografici

- Adami C. (1998). *Introduction to Artificial Life*. New York: Springer Verlag.
- Boucher S., Hallin C.A., & Paulson L. (Eds.). (2023). *The Routledge Handbook of Collective Intelligence for Democracy and Governance* (1st ed.). Routledge.
- De Kerckhove V. (1997). *Connected intelligence: the arrival of the web society*. Toronto: Somerville House Publ.
- Lévy P. (1994). *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.
- Longo A., & Scorza G. (2020). *Intelligenza Artificiale, impatto sulle nostre vite, diritti e libertà*. Milano: Mondadori.
- Zhong N., Yao Y., Liu J., & Ohsuga S. (2001). *Web Intelligence: Research and Development*. Berlin, Heidelberg: Springer.