

formazione insegnamento

European Journal of Research on Education and Teaching

Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione

Anno 23 • Numero Speciale 1 • 2025

Pubblicazione quadrimestrale

Generativity and Talents in Times of Transition

Generatività e talenti in un'epoca di transizioni

edited by / a cura di
Maria Tomarchio
Fiorino Tessaro
Raffaella Strongoli
Margherita Gentile Margiotta
Liliana Dozza

Authors / Autori:

Giacomo Astorri, Massimo Baldacci, Federica Cappiello, Liliana Dozza, Alfonso Filippone, Emanuele Liotta, Francesca Marotti, Giuseppe Russo, Dmitry Samoylov, Eleonora Scapillato, Raffaella Strongoli, Maria Tomarchio, Cristian Tracà

Codice ISSN 2279-7505 (on line)

Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

Peer reviewed [Open Access Journal](https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index) freely available at <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>

Inter-operability mirror: <https://formazione-insegnamento.eu/>

Formazione & insegnamento adopts [double-blind peer review](#) to ensure the quality of its published articles.

The journal is committed to fair research practices and full abidance of the European standards for research and publication ethics. See the [Ethical statement](#) published on the journal's website for further information. Archiving policy is recorded as entry [42809](#) on Jisc.

Ranked "A" in the Italian Scientific Subject Fields (SSD) "11/PAED-01" and "11/PAED-02" (former 11/D1: Education and History of Education; former 11/D2: Didactics, Special Needs Education, and Education Research) by the Italian National Agency for the Evaluation of the University and Research systems (ANVUR).

The journal is promoted by SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) and SIEMeS (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva).

FOUNDER: Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari, Venezia)

EDITOR-IN-CHIEF: Rita Minello (Università degli Studi di Ferrara)

ASSOCIATE EDITOR (issues on "Sports and Motor Learning"): Mario Lipoma (Università Kore, Enna).

EXECUTIVE EDITOR: Andrea Mattia Marcelli (Universitas Mercatorum).

EDITORS: Monica Banzato (Università Ca' Foscari di Venezia), Josélia M. R. Fonseca (Universidade dos Açores, Universidade do Algarve, Portugal), Giancarlo Gola (SUPSI – Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana), Federica Gualdaroni (Università Niccolò Cusano, Roma), Giorgio Poletti (Università di Ferrara), Francesco Sgrò (Università Kore di Enna), Francisco J. R. Sousa (Universidade dos Açores, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal).

SCIENTIFIC COMMITTEE (SIREF): Fabrizia Abbate (Università degli Studi del Molise), Yenny Aguilera (Universidad Católica de Asunción, Paraguay), Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Jean Marie Barbier (CNAM, Paris), Paul Benedict (University of Ohio), Mirca Benetton (Università degli Studi di Padova), Gert Biesta (The University of Edinburgh), Sara Bornatici (Università degli Studi di Brescia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Gabriella Calvano (Università Aldo Moro di Bari), Laura Centonze (Universitas Mercatorum), Gustavo Daniel Constantino (CIAFIC, Argentina), Roberto Coppola (Università Kore di Enna), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano-Bozen), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Yrjö Engeström (University of Helsinki), Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Jussi Hanska (University of Tampere), Jarkko Hautamaki (University of Helsinki), Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), Anu Kajama (University of Helsinki), Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki), Paula Kyro (University of Aalto, Helsinki), Jaana Seikkula Leino (University of Turku), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Alessandro Mariani (Università degli Studi di Firenze), Francesco Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano-Bozen), Paolina Mulè (Università degli Studi di Catania), Stefania Nirchi (Università degli Studi Roma Tre), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila), Giorgio Olimpo (CNR Centro Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologie Didattiche), Alberto Parola (Università degli Studi di Torino), Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma, UNINT), Sami Pavola (University of Helsinki), Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David), Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David), Thomas Pilz (University of Köln), Luke Pittaway (University of Ohio), John Polesel (University of Melbourne), Juliana E. Raffaghelli (Universitat Oberta de Catalunya), Antti Rajala (University of Helsinki), Vincenzo Salerno (IUSVE - Istituti Universitari Salesiani di Venezia), Stefano Salmeri (Università Kore di Enna), Annalisa Sannino (University of Tampere), Marcello Tempesta (Università del Salento), Marianne Teräs (University of Stockholm), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari, Venezia), Annalisa Toivianen (University of Tampere), David Tzuriel (Bar Hillal University), Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Jakko Virkkunen (University of Helsinki).

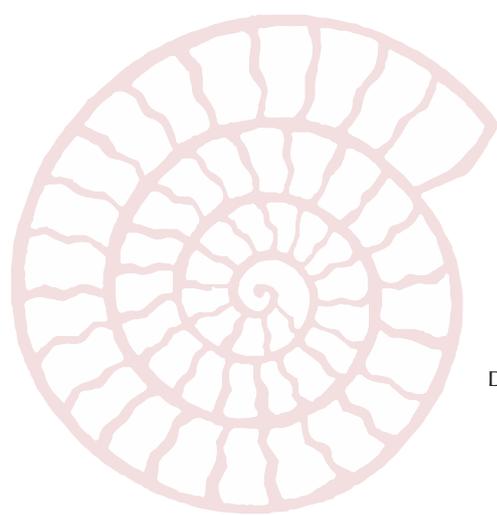
SCIENTIFIC COMMITTEE (SIEMeS): Francesco Casolo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Daniele Coco (Università Roma Tre), Manuela del Castillo (University of Cordoba, Spain), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Monika Fikus (Freie Universität Bozen), Francesco Fischetti (Università di Bari), Lind Hwaion Chung (University of Murcia, Spain), Teresa Iona (Università di Catanzaro), Riccardo Izzo (Università di Urbino), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Hans Peter (University of Augsburg), Salvatore Pignato (Università Kore di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Patrizia Tortella (Università Kore di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino), Beate Weiland (Freie Universität Bozen).

EDITORIAL / EDITORIALE

- 1 **Maria Tomarchio, Fiorino Tessaro, Raffaella Strongoli, Margherita Gentile Margiotta, Liliana Dozza**
Generativity and Talents in Times of Transition / *Generatività e talenti in un'epoca di transizioni*

MARGIOTTIAN STUDIES / STUDI MARGIOTTIANI

- 7 **Massimo Baldacci**
Talent and Education: Working Notes / *Il talento e l'educazione: Appunti di lavoro*
- 13 **Liliana Dozza**
Crossing Walls: Motivation, Commitment, Self-Discovery and the 'World' / *Attraversare i muri: Motivazione, impegno, scoperta di sé e del 'mondo'*
- 21 **Emanuele Liotta**
Aesthetic education between talents, educational poverty and meritocratic fiction / *L'educazione estetica tra talenti, povertà educative e finzione meritocratica*
- 28 **Raffaella Strongoli**
When Context Becomes a Mirror: Rethinking Practicability Through Reflection / *Se il contesto è specchio: Quando la riflessione definisce orizzonti di praticabilità*
- 34 **Cristian Tracà**
Reflective Communities 'Tempest': A Space To Be Invented in the School of Performance / *Comunità riflessive tempesta: Uno spazio da inventare nella Scuola della Performance*
- 41 **Maria Tomarchio**
Talents as the Development of Subjectivity in Transition / *Talenti come sviluppo di soggettività nella transizione*
- 47 **Federica Cappiello**
Pedagogy of Slowness and Inclusive Technologies: Fostering Quality Time and Generative Communities in Hybrid Education / *La pedagogia della lentezza e il ruolo inclusivo delle tecnologie: Tra tempo di qualità e comunità generative nell'istituzione scolastica ibrida*
- 53 **Alfonso Filippone**
Between Chrónos and Kairós, towards a generative pedagogy: The relationship between time and talent in the era of immersive environments and digital innovation / *Tra Chrónos e Kairós, verso una pedagogia generativa: La relazione tra tempo e talento nell'era degli ambienti immersivi e dell'innovazione digitale*
- 60 **Giacomo Astorri**
The polysemy of generative artificial intelligence / *La polisemia dell'intelligenza artificiale generativa*
- 67 **Giuseppe Russo**
Talent in Times of Crisis: A Historical, Pedagogical, and Introspective Reflection on Transitions / *Il talento nelle crisi: Una riflessione storica, pedagogica e introspettiva sulle transizioni*
- 75 **Eleonora Scapillato**
Training Teachers to Cultivate Talent: Some Avenues for Reflection Starting from the Principle of Educability / *Formare docenti per coltivare talenti: alcune piste di riflessione a partire dal principio di educabilità*
- 82 **Francesca Marotti, Dmitry Samoylov**
Beyond Disabilities: Rethinking Talent in Life Transitions / *Oltre le disabilità: Per una rilettura del talento nelle transizioni di vita*



Generativity and Talents in Times of Transition Generatività e talenti in un'epoca di transizioni

Maria Tomarchio

Dipartimento di Scienze della Formazione; Università di Catania (Italy); maria.tomarchio@unict.it
<https://orcid.org/0009-0004-0016-2939>

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari Venezia (Italy); tessaro@unive.it, <https://orcid.org/0000-0003-1394-4994>

Raffaella Strongoli

Dipartimento di Scienze della Formazione; Università di Catania (Italy); raffaella.strongoli@unict.it
<https://orcid.org/0000-0003-3606-4172>

Margherita Gentile Margiotta

Presidente; Fondazione Umberto Margiotta (Italy); info@fondazionemargiotta.it

Liliana Dozza

Coordinatrice del Gruppo di Lavoro del Comitato Tecnico Scientifico; Fondazione Umberto Margiotta (Italy);
lillidozza50@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8707-0455>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Asking what counts as talent in an age of transitions means detaching it from the notion of a gift and reframing it as a stance that takes shape at the nexus of capabilities, relationships and opportunities. Following Umberto Margiotta, this editorial traverses the lexicon of educational justice, the quality of environments and communities, the stewardship of time—between *chronos* and *kairos*—and the reflective use of technologies (up to and including AI) to show how educational contexts can continue to serve as transformative horizons. From this, several lines of work emerge: designing spaces that integrate knowledge and ties with local communities, safeguarding the rhythms of experience, recognising and strengthening capabilities across the life course, and conceiving assessment and guidance as practices of recognition. The aim is to activate generative environments, inhabit time with authenticity, and renew professional responsibilities so that plural talents can flourish.

Chiedersi che cosa sia un talento, in un'epoca di transizioni, significa svincolarlo dall'idea di dono e ricondurlo a una postura che prende forma nell'incontro tra capacitazioni, relazioni e opportunità. Nel solco di Umberto Margiotta, l'editoriale percorre il lessico della giustizia formativa, la qualità degli ambienti e delle comunità, la cura dei tempi – tra *chronos* e *kairos* – e l'uso riflessivo delle tecnologie (fino all'IA), per mostrare come i contesti educativi possano restare orizzonti trasformativi. Ne emergono diversi percorsi di lavoro: progettare spazi che integrino saperi e legami territoriali, custodire i ritmi dell'esperienza, riconoscere e potenziare le capabilities lungo il corso della vita, intendere valutazione e orientamento come pratiche di riconoscimento. L'obiettivo è attualizzare gli ambienti generativi, abitare i tempi con autenticità e riformare le responsabilità professionali per far fiorire talenti plurali.

KEYWORDS

Educational transitions, Hybrid learning environments, Technological convergence, Sustainable education, Talent development, Pedagogical innovation, Chronos and Kairos in learning
Transizioni educative, Ambienti di apprendimento ibridi, Convergenza tecnologica, Educazione sostenibile, Formazione dei talenti, Innovazione pedagogica, Chronos e Kairos nell'apprendimento

Citation: Tomarchio, M., Tessaro, F., Strongoli, R., Gentile Margiotta, M., Dozza, L. (2025). Generativity and Talents in Times of Transition. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 1-6. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_01

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Authorship: This editorial is the result of the joint work of the Authors.

Acknowledgements: This paper is published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_01

Submitted: November 24, 2025 • **Accepted:** December 4, 2025 • **Published on-line:** December 19, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Il percorso

Dare continuità al pensiero di Umberto Margiotta è stato l'obiettivo prioritario della Fondazione dedicata a suo nome: a tal fine – in collaborazione con i componenti del Comitato tecnico-scientifico della Fondazione, presieduto e coordinato dal Prof. Massimo Baldacci – si è condivisa l'idea di dedicare prioritaria attenzione all'ultima sua pubblicazione in volume: *La formazione dei talenti* (Margiotta, 2018).

Il gruppo di lavoro ne ha discusso per un lungo periodo, in maniera intensa, sia concentrandosi sulle tesi proposte dallo stesso Margiotta, sia raccogliendo concezioni ed esperienze relative alla tematica affrontata da parte di studiosi esterni, quali per esempio la Prof.ssa Emiliana Mannese UNESCO Chair in *Generative Pedagogy and Educational Systems to Tackle Inequality*, in collaborazione con il suo gruppo di Cattedra.

Ne è scaturita la decisione del gruppo di lavoro, di:

- Raccogliere in una *Call* le idee portanti discusse e condivise, nonché le possibili ipotesi di continuità e di approfondimenti inerenti al tema considerato. Si è scelto di indirizzarla a ricercatori e dottorandi, con l'invito a sviluppare le ipotesi teoriche presentate con riferimento al campo delle competenze pedagogiche personali;
- Organizzare un *Seminario Nazionale*, rivolto alla comunità pedagogica, al fine di presentare le riflessioni più profonde e originali prodotte in risposta alla *Call*, accanto agli interventi dei componenti del Comitato tecnico-scientifico della Fondazione.
- Attivare la curatela di un numero speciale presso la presente rivista *Formazione & insegnamento*, con ulteriore *Call for Papers* dedicata al tema, allo scopo di raccogliere contributi scientifici e inaugurare così la sezione "Studi Margiottiani" che accompagnerà la pubblicazione negli anni e si arricchirà con contributi futuri.

Il processo si è concretizzato il 28 febbraio 2025, presso l'Aula Magna "C. Volpi" dell'Università degli Studi Roma Tre, dove sono stati presentati i contributi selezionati, suddivisi in due sessioni a cui hanno partecipato anche i componenti del gruppo di lavoro della Fondazione. Il seminario è stato anche un'occasione di importante collaborazione interuniversitaria, come si può evincere dalla Tabella 1 che ne riporta i curatori.

Nome	Afferenza
Maria Tomarchio	Università degli Studi di Catania
Fiorino Tessaro	Università Ca' Foscari Venezia
Raffaella Carmen Strongoli	Università degli Studi di Catania
Margherita Gentile Margiotta	Fondazione Umberto Margiotta
Piergiuseppe Ellerani	Alma Mater Università di Bologna
Liliana Dozza	Fondazione Umberto Margiotta
Massimo Baldacci	Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Tabella 1. Curatori del seminario.

Il Gruppo di Lavoro ha quindi rielaborato la *Call*, dal titolo "Generatività e talenti in un'epoca di transizioni", come restituzione del contenuto generatosi dal confronto che lo ha visto impegnato nelle numerose sessioni svolte, ha inteso definire la complessità della trama cognitiva da cui il talento emerge, secondo la formulazione più volte sostenuta da Margiotta – esemplare il sottotitolo del volume *La formazione dei talenti*, che specifica *Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono* (Margiotta, 2018) – e introdurre alcuni interrogativi che questo tema pone, sui quali i ricercatori sono stati invitati a discutere. La *Call* ha inteso – oltretutto considerare il sistema di ipotesi emergente dai contributi – proporre, nel contempo, di "spostare in avanti" le prospettive di ricerca, di quadro teorico-metodologico e di applicazione nei concreti contesti educativi e formativi della vita quotidiana. Di seguito una sintesi del testo elaborato dal Gruppo di Lavoro come *ratio* della *Call*.

2. Generatività e talenti in un'epoca di transizioni

Nello scenario del post-pandemia e dei *recovery plan* internazionali sono emersi temi caldi sintetizzabili nel trinomio *transizioni-ibridazioni-sostenibilità*. Nel loro insieme delineano una possibile direzione, uno sguardo particolare, verso cui incamminare la riflessione su alcune possibili risposte educative e pedagogiche. Al riguardo, Umberto Margiotta evidenzia come

"le transizioni diventino il paradigma esistenziale dominante: dei lavori, nei lavori, degli stili di vita, nelle ibridazioni delle competenze necessarie a far fronte alla nascita di nuovi mestieri, di nuovi orizzonti di successo formativo, di nuovi profili di azione necessari a governare il valore d'uso delle esperienze e delle tecnologie, senza più distinzione tra momento pubblico e dimensione privata dell'esistenza. Transizioni avanzate e accelerate nella stessa produzione di conoscenza e di esperienza. Transizione e mutazione antropologica: sono questi i poli dell'equazione, insieme esistenziale, culturale e lavorativa, che oggi danno forma alla vita umana" (Margiotta, 2018, p. 16).

Transizioni epocali sostenute dalle ibridazioni, non ultima quella cervello-macchina, riconoscibili nell'uso sempre più estremo di algoritmi e protesi elettroniche, di ambienti e aule immersive, dei metaversi, del lavoro e delle fabbriche robotizzate e co-partecipate da lavoratori umanoidi, dove reale e virtuale sembrano fondersi in forme interdipendenti generando nuovi stati esistenziali e contestuali. Una metamorfosi che riguarda anche senso e progettualità pedagogica, all'interno di un'era della cosiddetta convergenza tecnologica e della rapidizzazione determinanti, nelle vite – nelle società, nelle economie – accelerazioni senza precedenti, fors'anche più distopiche che utopiche.

Alcuni significati culturali e sociali dell'ibridazione non sono stati avvertiti, seppur gli scavi riflessivi nella pedagogia avessero indicato già alcune direzioni (Gal-

llesi, 2013). Al riguardo, Giuseppe O. Longo ricordava come

“tramite l’ibridazione con la tecnologia, cambia la natura umana, cambia il modo di comunicare, di apprendere, di insegnare, cambiano le nozioni di tempo e la percezione dello spazio, il concetto di realtà. Tra l’altro si marca una differenza sostanziale nell’evoluzione dell’essere umano: i tempi e il radicamento biologico, rispetto a quelli del bio-tecnologico. La natura dai tratti epidemici rende l’evoluzione bio-tecnologica molto più rapida di quella biologica, ma i suoi prodotti sono più fragili e volatili” (Longo, 2009, pp. 3 – 20).

Possiamo affermare, osservando la parabola della rapidizzazione, che la transizione di stato, ambiente, forma è divenuta, di fatto, permanente, tanto che

“dalle certezze della tradizione ci sentiamo lanciati entro spazi poco noti, governati da leggi e regole inedite, oltre i sistemi noti. La pedagogia - e la metodologia - della tradizione è il nostro sistema noto. Ma l’ignoto? Di certo sappiamo che ciascuno di noi può imparare dal passato. Ma oramai siamo consapevoli che oggi è più importante apprendere dal futuro” (Margiotta, 2018, p. 16).

Ma la rapidizzazione, della quale l’IA è emblema di futuro, ricade sull’educazione e sull’apprendimento, disvelando come l’esistenza umana appaia sempre più caratterizzata dalla supremazia del tempo-Chronos [] sul tempo-Kairós []. Strutturalmente sostenuto dalle misure quantitative (economiche, di competenze performanti...) che prevalgono sul tempo degli eventi, della riflessione, dell’espressione, dello sviluppo. Quasi a delineare che nel tempo del digitale, degli algoritmi, dell’ibridazione, divenga secondario il “tempo” per lo sviluppo e la crescita di un corpo ancora ritmato biologicamente nella “tradizione” bio-psico-sociale. È avvenuta una progressiva decadenza dei fatti che non hanno più il tempo necessario per maturare, svolgersi, incarnarsi, divenendo già passati nel momento stesso della loro generazione, avvolgendo l’esistenza di costante insoddisfazione, realizzando di fatto una colonizzazione del tempo quotidiano. Per contro, il tempo è necessario affinché lo sviluppo accada come miglioramento, come creazione, come trasformazione, stando sulle esperienze. Un tempo che attiene ai fini dell’esistere costringe a guardare oltre il singolo “processo” finito – anche se ben appreso – e apre ad uno sguardo sistemico, divenendo “lavorio” generativo:

“Luogo di manifestazione del proprio essere, luogo nel quale a ciascuna e ciascuno è consentito esprimere la propria soggettività in relazione all’ambiente e agli altri, in costante aggiornamento per il riadattamento a condizioni mutevoli non sempre prevedibili” (Manese, 2019, p. 17).

L’alleanza nei luoghi generativi appare connotare l’esperienza partecipata delle potenzialità di sviluppo umano, culturale, sociale, economico, rendendo i contesti in cui si situano, luoghi di innovatività, formatività dinamica, interculturalità in fieri. Il luogo è con-

testo di *capabilities* – capacitazioni – combinate, maturate e sviluppate attraverso un meticciamiento apprenditivo – tra formale/non-formale e informale – che si estende creando apprendimento diffuso e riduzione del ventaglio delle disuguaglianze.

Come queste idee di sostenibilità e di sviluppo sono state accolte nella scuola, nelle classi, nell’organizzazione, nelle didattiche? Nella scuola e nei contesti intenzionalmente educativi, il tema della formazione dei talenti diviene una interessante misura per attualizzare e rigenerare la finalità educativa della scuola nella transizione, con un significato che, per Margiotta, diviene principio plurale e contestuale:

“Se non si consente al talento di emergere non si genera quella creatività, ovvero quella dignità personale, e dunque quella possibilità di mobilità negoziale che riverbera sul valore del sistema Paese, sul potenziale di crescita e di autonomia delle singole persone, sulla loro capacitazione e dunque sul loro posizionamento nello scenario globale. Un talento che non è mai solo una dote naturale, ma si configura piuttosto come il risultato di un viaggio, o meglio ancora come quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nelle combinazioni personali, stime del fare e del sentire, l’insieme delle caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnalano la nostra unicità” (Margiotta, 2018, p. 18).

Quindi, non è mai solo la dote naturale a determinare il successo formativo e/o personale, ma la delicata interazione tra passione, attitudine, impegno e opportunità; il talento è insieme predisposizione e volontà, libertà di realizzarsi e responsabilità. Soprattutto parlare di talento vuol dire parlare dei dispositivi con cui la società educa i suoi cittadini, stimola l’agire individuale e il benessere collettivo.

Così intesa la formazione dei talenti esprime anche, e soprattutto, una prospettiva di nuova qualità della scuola e dell’istruzione, laddove essa si avvale del principio di scuola a misura di alunno:

“Adeguando i suoi interventi alle caratteristiche degli studenti e mettendo ognuno di loro nelle condizioni di apprendere e di formarsi in maniera soddisfacente. Esprime un principio pedagogico che si esplica nella progettazione formativa che richiede sensibilità alle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (contesti di appartenenza), e dunque che è capace di tener conto delle caratteristiche soggettive” (Margiotta, 2018, p. 20).

Il dato rilevante, al fine di evitare una sorta di elitarismo educativo, è assumere la prospettiva di Umberto Margiotta, con la quale i talenti non sono un dono ma esito di percorsi formativi, istruzionali, sociali e culturali allo stesso tempo.

La prospettiva della formazione dei talenti in una scuola a misura dell’apprendimento – soggettivo e differenziato, plurale, creativo, totalmente umano – incontra la cooperazione come forma organizzativa della vita della classe, include i problemi da risolvere come sentiero per l’apprendere, estende lo scenario

educativo e formativo delle classi nelle proprie comunità che divengono così luoghi di ibridazione culturale tra formale e non-formale, co-progetta le attività e coltiva i processi di attivazione, partecipazione e cittadinanza. Un ambiente naturalmente immersivo che, aumentato anche dalle esperienze attraverso le tecnologie, diviene eduverso formativo.

3. I contributi: sguardi, esperienze, prospettive a confronto

I contributi, di seguito presentati, partono da diverse prospettive presentando modelli che si calano nei curricula di sostenibilità, volgendo lo sguardo ai paradigmi e alle esperienze, nonché ai temi della formazione docente e dell'educazione per la vita.

3.1 Etica del talento e cittadinanza educativa

Parlare oggi di generatività e talenti significa assumere un punto di vista normativo che accorpi giustizia, responsabilità e formazione della cittadinanza. Questo filone è esplorato dai contributi di Baldacci (2025), Dozza (2025) e Liotta (2025), che mostrano come il talento costituisca la posta in gioco della sfida educativa – e lo fanno sottraendolo alla retorica meritocratica e a quella dell'innatismo, restituendo quindi alla scuola piena autonomia nella formazione dei talenti, che si qualifica quindi come compito politico-morale delle istituzioni.

L'innatismo è messo da parte nel contributo "Il talento e l'educazione: Appunti di lavoro" di Baldacci (2025): distingue il talento dall'intelligenza generale e percorre diverse ipotesi esplicative, evidenziandone le ricadute ideologiche e pedagogiche. In assenza di evidenze conclusive sull'origine del talento, Baldacci ribadisce il principio di *primum non nocere* come orientamento verso una progettazione multilaterale che garantisca a tutti una "sfera" di padronanze e lasci emergere, senza forzature, le "cuspidi" delle inclinazioni individuali. Questo riposizionamento etico riporta il talento nell'alveo della cittadinanza, aprendosi alla questione delle condizioni che la scuola deve assicurare affinché ciascuno possa incrementare le proprie opportunità e allargare i propri confini.

Analogamente, in "Attraversare i muri: Motivazione, impegno, scoperta di sé e del 'mondo'", Dozza (2025) legge l'ambiente educativo come spazio transizionale in cui immaginazione, riflessività e libertà consentono di oltrepassare le barriere fisiche e simboliche che alimentano dinamiche anti-gruppo. La diagnosi dell'"eclissi dell'immaginazione" – prodotta dalla *learnification* neoliberale e dalle trasformazioni documentali – richiama la scuola alla necessità di coltivare responsabilità e decisioni morali, affinché il passaggio dal personale al sociale non si arresti di fronte all'indifferenza. Di qui, l'urgenza di pratiche che riconnettano esperienza e riconoscimento reciproco, evitando derive selettive.

In questa stessa direzione, "L'educazione estetica tra talenti, povertà educative e finzione meritocratica" di Liotta (2025) smonta la finzione che riduce il talento a dono misurabile e mostra come disuguaglianze e opportunità incidano sul suo emergere. La formazione estetica viene qui proposta come dispositivo

critico-generativo: pratiche espressive e riflessive integrano creatività, pensiero critico e partecipazione, inaugurando spazi di riconoscimento della differenza e sottraendo la scuola a logiche performative. Liotta chiude il cerchio sul nesso tra giustizia educativa e cittadinanza: i talenti fioriscono quando gli ambienti sono capaci di accogliere le differenze e di trasformarle in risorsa comune.

3.2 Ecologie dell'apprendere: ambienti, relazioni, comunità

La transizione, quindi, è questa: la generatività si misura nella qualità degli ambienti e delle relazioni che li abitano: la scuola diventa luogo di reciprocità, di comunità riflessive e di legami con il territorio, mentre una vigilanza critica sulle derive tecnocratiche ne tutela la funzione formativa.

In "Se il contesto è specchio: Quando la riflessione definisce orizzonti di praticabilità" Strongoli (2025) riporta il contesto al centro della progettazione educativa. La critica al neo-empirismo – che appiattisce la ricerca sulle sue sole applicazioni – diventa chiave per promuovere un disegno ecodidattico fondato su pluralismo e transattività: gli spazi diventano ambienti, la relazione si regola sulla reciprocità, la partecipazione – anche periferica – e la cooperazione generano comunità di apprendimento. La qualità formativa dello spazio cessa di fare da sfondo e diviene condizione generativa che orienta metodi, valori e curricula impliciti, facendo della scuola un autentico orizzonte trasformativo.

Rintracciamo questo tema anche in Tracà (2025), il cui "Comunità riflessive tempesta: Uno spazio da inventare nella Scuola della Performance" mostra come l'iper-progettazione indotta da NGEU/PNRR, tra *milestones* e *performance agreements*, irrigidisca la sperimentazione e marginalizzi il ruolo delle scienze umane. "La scena che educa" – rete teatrale tra scuole – offre adeguato controcampo a questo scenario: il teatro funge da sfondo integratore che ibrida saperi tecnici, professionali e umanistici e coinvolge classi, docenti e famiglie in pratiche riflessive, narrative e di cittadinanza culturale. Questa esperienza, nata prima del PNRR e successivamente declinata in sintonia con esso, produce spazi di co-progettazione territoriale e di partecipazione studentesca, riconciliando i curricula impliciti con le relazioni umane e restituendo quindi agli ambienti la loro forza generativa.

3.3 Tempo e tecnologie come dispositivi generativi

Dagli spazi, poi, si passa ai tempi: il tempo cronologico della scolarità, con la sua misurabilità classica (*Zeit*); il tempo come capacità umana di proiettarsi nel futuro, ad esempio attraverso la progettualità dell'apprendimento e l'adozione di tecnologie innovative (*Zeitlichkeit*); infine, il tempo da intendersi come dimensione ontologica fondamentale dell'esistere, che viene chiamata in causa proprio quando l'individuo o il gruppo, formandosi, si trasformano (*Temporalität*). Ciò rileva di un'ecologia pluritemporale che accolga diverse dimensioni di esperienza, partecipazione e agentività formativa, fatta di rallen-

tamenti, accelerazioni, ritardi e occasioni colte con tempestività.

Proprio in “Talenti come sviluppo di soggettività nella transizione” Tomarchio (2025) colloca i talenti entro una pedagogia del tempo: obiettando a presentismo e competizione performativa, invita a una coltivazione paziente del sé che intreccia memoria, attese e futuri possibili. La scuola – intesa come pratica di libertà – sostiene soggetti capaci di connessioni ampie e di una “sintesi soggettiva per contatto operante”, evitando adattamenti tecnocratici ed eterodirezione.

Questo tema della “cura dei tempi” si aggancia a quello delle tecnologie educative. In “La pedagogia della lentezza e il ruolo inclusivo delle tecnologie: Tra tempo di qualità e comunità generative nell’istituzione scolastica ibrida” Cappiello (2025) mostra come tempi distesi e relazioni attente possano controbilanciare l’accelerazione digitale: l’integrazione intenzionale degli strumenti – accessibilità, personalizzazione dei percorsi, narrazioni multimodali, documentazione – favorisce benessere, partecipazione e inclusione, mitigando rischi come il *digital divide* e il performativismo coatto e valorizzando, per converso, i talenti in ambienti che alternano *chronos* e *kairós*.

Sulla stessa china si colloca il contributo di Filippone (2025): “Tra *Chrónos* e *Kairós*, verso una pedagogia generativa: La relazione tra tempo e talento nell’era degli ambienti immersivi e dell’innovazione digitale”. Filippone legge il talento come potenziale situato che fiorisce quando la scuola sa abitare il *kairós* contro l’appiattimento del *chronos*. Ambienti ibridi e immersivi (Eduverso, mondi 3D) diventano occasioni per restituire profondità all’esperienza e intrecciare lentezza, ascolto e cura con pratiche come il modello DADA – ove il digitale, come estensione etica della presenza, rimette la relazione al centro dell’interazione formativa.

Da qui la questione della mediazione didattica nell’IA. In “La polisemia dell’intelligenza artificiale generativa” Astorri (2025) contrappone la generatività macchinica alla generatività pedagogica: *Replika*, *AI companion* (orientato al coinvolgimento emotivo) e *Humy.AI* (*historybot* per la didattica) evidenziano che è la regia dell’insegnante a trasformare l’output statistico in percorso critico, evitando deleghe all’algoritmo e mantenendo in asse la responsabilità formativa.

Infine, ne “Il talento nelle crisi: Una riflessione storica, pedagogica e introspettiva sulle transizioni”, Russo (2025) riporta il discorso sul terreno della storia: pratiche come *inquiry-based learning*, *role-playing* e *debate* trasformano il disorientamento in esercizio di coscienza storica – tra *chronos* e *kairós* – in cui creatività e resilienza si fanno risorsa della civiltà. È, insomma, l’idea di scuola come ecologia pluritemporale capace di far emergere talenti condivisi.

3.4 Capacitazione, inclusione e orientamento lungo il corso di vita

A conclusione del percorso, iniziato con una problematizzazione ontologica e proseguito con considerazioni sugli spazi e i tempi della formazione, si collocano contributi che orientano riflessioni di natura valutativa: non come “misurare”, ma come “ap-

prezzare” e “valorizzare” la generatività. Gli esiti di questi studi suggeriscono necessità di rafforzamento della professionalità docente per quel che concerne valutazione e progettazione, unitamente a una ricompressione dell’orientamento come spazio di riconoscimento.

In “Formare docenti per coltivare talenti: alcune piste di riflessione a partire dal principio di educabilità” Scapillato (2025) rilegge la professionalità docente alla luce del *capability approach*, assumendo l’educabilità come fondamento etico e operativo. Riflessività, *agency* trasformativa ed emancipazione guidano percorsi di formazione iniziale e in servizio che costruiscono ambienti sostenibili e inclusivi, dove il talento è un insieme di capacità in evoluzione, non una dote fissa. Ciò rimette al centro l’intenzionalità pedagogica e la responsabilità sociale della scuola.

Marotti e Samoylov (2025) spostano l’attenzione sul rapporto tra talento e contesto lungo tutto l’arco della vita. Il loro “Oltre le disabilità: Per una rilettura del talento nelle transizioni di vita” opera una rilettura del PEI come snodo tra osservazione pedagogica, reti educative e progettazione inclusiva. Il PEI, infatti, si accompagna all’adozione dell’*estimation of potential* – prassi mutuata dall’educazione motoria e sportiva – per superare identificazioni precoci e deterministiche e orientare percorsi flessibili. In età adulta, è la prospettiva *lifelong* che consente di analizzare e decostruire abilismo, ostacoli all’inclusione e mancanza di pari opportunità.

4. Verso una scuola all’altezza delle transizioni

Il percorso qui tracciato – dalla dimensione etico-civica del talento alla messa a fuoco degli ambienti, dalla cura dei tempi alla capacitazione lungo il corso della vita – restituisce ai contesti formativi (formali, non-formali e informali) la loro natura di orizzonti trasformativo. Nel solco di Margiotta (2018), il talento non è dono da scoprire, ma postura ontologica che prende forma nell’incontro tra capacitazioni, relazioni e opportunità: un lavoro di lungo corso che necessita di alleanze educative e istituzioni capaci di custodire il *kairós* dentro il *chronos* – trattando la sostanza educativa come sinolo, non come pura forma, né come schietta materia.

I contributi raccolti mostrano che la generatività non abita gli estremi (innatismo o performativismo), bensì quei dispositivi che coniugano giustizia e inclusione, spazi e comunità, tecnologie e tempi distesi, orientamento e responsabilità professionale. Ne deriva un’agenda concreta: progettare ambienti come “sfondi integratori” in cui reciprocità e cooperazione rendano possibile l’apprendere; presidiare i tempi dell’esperienza (rallentamenti, accelerazioni ben governate, attese) perché diventino risorsa formativa; assumere le tecnologie come estensioni etiche della presenza, evitando deleghe all’algoritmo e valorizzando la regia docente; ricomprendere valutazione e orientamento come pratiche progettuali e di riconoscimento, contro ogni deriva selettiva.

Prendendo le mosse da queste solide fondamenta, la sezione “Studi Margiottiani” si propone come laboratorio permanente di *Formazione & insegnamento*: luogo di confronto tra ricerca e pratiche, capace di ali-

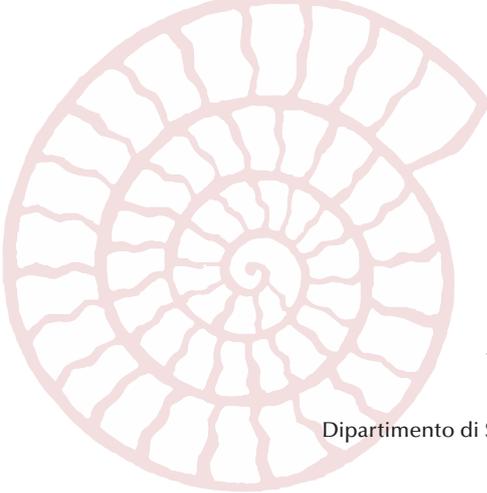
mentare linee empiriche su ambienti e tempi dell'aprendere, uso riflessivo dell'IA, dispositivi di *capability approach* e PEI, nonché studi *design-based* che restituiscano alla comunità professionale modelli fruibili e trasferibili. L'impegno è duplice: rilanciare una cultura della scuola a misura di alunno – sensibile alle differenze, attenta ai contesti – e tenere aperto il dialogo con le politiche, affinché il governo delle risorse non smarrisca la finalità formativa.

Se “tutti i bambini sono un dono” e “il talento non è un dono”, allora la posta in gioco è rendere ordinario ciò che oggi appare eccezionale: ambienti generativi, tempi abitabili, tecnologie al servizio della relazione, docenti accompagnati nella crescita professionale, orientamento come cittadinanza attiva.

Questo numero speciale non chiude un discorso: inaugura un cammino comune, perché i talenti, quando fioriscono, lo fanno sempre al plurale.

Riferimenti bibliografici

- Astorri, G. (2025). La polisemia dell'intelligenza artificiale generativa. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 8163. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8163>
- Baldacci, M. (2025). Il talento e l'educazione: Appunti di lavoro. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 8375. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8375>
- Cappiello, F. (2025). La pedagogia della lentezza e il ruolo inclusivo delle tecnologie: Tra tempo di qualità e comunità generative nell'istituzione scolastica ibrida. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 8128. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8128>
- Dozza, L. (2025). Attraversare i muri: Motivazione, impegno, scoperta di sé e del 'mondo'. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 8516. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8516>
- Filippone, A. (2025). Tra Chrónos e Kairós, verso una pedagogia generativa: La relazione tra tempo e talento nell'era degli ambienti immersivi e dell'innovazione digitale. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 8158. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8158>
- Fondazione Umberto Margiotta. (2025). Seminario nazionale “Generatività e talenti in un'epoca di transizioni”. *Fondazionemargiotta.Org*. <https://www.fondazionemargiotta.org/lectures-seminari-eventi/seminario-nazionale-2025/>
- Gallelli, R. (2013). Il corpo delle donne e le tecnologie visuali: Insegnare l'arte della rappresentazione. In A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, & S. Olivieri (Eds.), *Le frontiere del corpo: Mutamenti e metamorfosi* (pp. 145–166). ETS.
- Liotta, E. (2025). L'educazione estetica tra talenti, povertà educative e finzione meritocratica. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 8152. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8152>
- Longo, G. O. (2009). Nascere digitali: Verso un mutamento antropologico? *Mondo Digitale*, 9(4), 3–20. Retrieved December 20, 2024, from https://archivio-mondodigitale.aicanet.net/Rivista/09_numero_4/Longo_p_3_20.pdf
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace: Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti: Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. FrancoAngeli.
- Marotti, F., & Samoylov, D. (2025). Oltre le disabilità: Per una rilettura del talento nelle transizioni di vita. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 8141. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8141>
- Russo, G. (2025). Il talento nelle crisi: Una riflessione storica, pedagogica e introspettiva sulle transizioni. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 7910. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/7910>
- Scapillato, E. (2025). Formare docenti per coltivare talenti: alcune piste di riflessione a partire dal principio di educabilità. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 8154. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8154>
- Strongoli, R. C. (2025). Se il contesto è specchio: Quando la riflessione definisce orizzonti di praticabilità. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 8216. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8216>
- Tomarchio, M. (2025). Talent come sviluppo di soggettività nella transizione. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 8136. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8136>
- Tracà, C. (2025). Comunità riflessive tempesta: Uno spazio da inventare nella Scuola della Performance. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 8140. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8140>



Talent and Education: Working Notes

Il talento e l'educazione: Appunti di lavoro

Massimo Baldacci

Dipartimento di Studi Umanistici (DISTUM), Università degli Studi di Urbino (Italy); massimo.baldacci@uniurb.it
<https://orcid.org/0000-0003-3558-0431>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In this essay I will present some working notes on the problem of talent. It is an issue that circulates widely in today's educational debate and therefore merits some consideration. To this end, my discussion will be organised into three points: (1) the nature of talent; (2) its origin; (3) the ways in which it can be intentionally cultivated.

In questo saggio presenterò alcuni appunti di lavoro sul problema del talento. Si tratta di una questione che circola ampiamente nel dibattito scolastico odierno, e perciò appare meritevole di qualche considerazione. A questo proposito, il mio discorso sarà articolato in tre punti: (1) la natura del talento; (2) la sua origine; (3) i modi della sua formazione intenzionale.

KEYWORDS

Talent development, Talent versus intelligence, Multiple intelligences theory, Nature versus nurture in talent, Gene-environment interaction
Formazione del talento, Talento e intelligenza, Teoria delle intelligenze multiple, Ipotesi innatista e ambientalista, Interazione gene-ambiente

Citation: Baldacci, F. (2025). Talent and Education: Working Notes. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 7-12. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_02

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This article was published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_02

Submitted: August 25, 2025 • **Accepted:** September 30, 2025 • **Published on-line:** October 2, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Con Umberto Margiotta avevamo avuto occasione di discutere di questo problema quando egli stava lavorando al suo volume sul talento (Margiotta, 2018). Una discussione franca e aperta come sempre, nella quale i nostri dissensi diventavano occasione di apprendimento reciproco.

1. La natura del talento

In generale, per “talento” si intende una specifica inclinazione cognitiva, la predisposizione e/o la capacità marcata rispetto a un certo campo culturale o a un dominio cognitivo specifico. Mentre il concetto usuale di “intelligenza” è di tipo generale, corrisponde a una capacità cognitiva ad ampio raggio, il talento ha un carattere specifico e circoscritto. Si può dire che una persona è intelligente senza bisogno di aggiungere altro, ma non che ha talento senza specificare in quale campo (per esempio, Tizio ha talento per la musica). Nel discorso ordinario si tratta così di due dimensioni diverse, che autorizzano giudizi indipendenti; per esempio: Tizio non è molto intelligente ma ha un grande talento calcistico.

Questa concezione che distingue tra intelligenza e talento sulla base del loro diverso dominio (generale nel primo caso, specifico nel secondo) è stata criticata da Gardner (1987), con la sua teoria della pluralità delle intelligenze. Questo studioso ha infatti rifiutato la distinzione fra talento e intelligenza, sostenendo che vi sono diversi tipi di intelligenza specifiche per dominio. Pertanto, non si può distinguere tra (poniamo) intelligenza musicale e talento musicale. Si tratta del medesimo concetto espresso in modi diversi. Secondo Gardner, ogni individuo possederebbe in modo più spiccato una o due forme di intelligenza. Quindi ognuno avrebbe la possibilità di farsi valere nel campo che gli è congeniale.

In ogni caso, rimane ferma l'idea che vede il talento come una capacità cognitiva specifica per dominio culturale.

2. L'origine del talento: l'ipotesi innatista

Circa il problema dell'origine del talento, la partizione canonica è quella tra l'ipotesi innatista (tutt'ora dominante nel senso comune) e quelle alternative.

Infatti, tanto in rapporto all'intelligenza quanto al talento è stata a lungo predominante l'idea del loro carattere ereditario o comunque innato. Il talento sarebbe, cioè, una sorta di dono naturale. Il carattere dei talenti avuti in sorte predetermina lo sviluppo del soggetto in ciascun campo culturale. Chi è dotato di talento linguistico si svilupperà in modo più marcato in questo campo, e meno (poniamo) in quello motorio. E, come si è detto, ognuno possiede un proprio particolare talento. Si tratta di una concezione di tipo naturalista e deterministica: le soglie potenziali di sviluppo del soggetto sono già codificate nei suoi geni, come un tempo si credeva che il destino di un uomo fosse scritto nelle stelle.

Richiamandoci a Gramsci (lettera del 30 dicembre 1929 alla moglie Giulia; cfr. Gramsci, 2013), si può dire che in questa concezione il talento è come un gomi-

tolo presente dalla nascita nella testa del bambino, e lo sviluppo consiste semplicemente nel suo sgomitamento. Ma ognuno si può svolgere soltanto nei limiti del gomito avuto in sorte. Si noti bene, che non viene negato il ruolo della esperienza e dell'ambiente, ma questo ruolo si riduce ad aggiornare le potenzialità innate, e non può andare oltre il loro limite.

Tuttavia, le evidenze che suffragano tale carattere innato sono deboli e tutt'altro che decisive. Per quanto riguarda l'intelligenza generale, è stata dimostrata la falsità delle ricerche di Burt sui gemelli (Eysenck & Kamin, 1993), sulle quali era fondata la prova della sua natura ereditaria. Circa il talento, l'argomento principale a favore del suo carattere innato è costituito dalla sua precocità, dal suo rivelarsi in un'età nella quale l'istruzione non può ancora aver dato i suoi frutti. Per esempio, si cita spesso il talento musicale precoce di Mozart come una prova in questo senso. Ma queste prove aneddotiche hanno un valore molto limitato. In primo luogo, non tengono conto di potenziali controesempi: come è noto, Einstein a scuola era tutt'altro che brillante in matematica, e il suo insegnante gli aveva detto che quella disciplina non faceva per lui. Il suo talento matematico si manifestò in modo relativamente tardivo. In secondo luogo, dimenticano la possibilità di fattori concomitanti che hanno agito nell'ambiente di sviluppo del soggetto. Per esempio, il padre di Mozart era un musicista e iniziò a istruirlo musicalmente fin dalla più tenera età. Viene, cioè, trascurata la possibilità che esperienze precoci abbiano potuto canalizzare in modo altrettanto precoce lo sviluppo del bambino (Karmiloff-Smith, 1995). E che una volta inclinato in una certa direzione, lo sviluppo precoce abbia assunto un andamento a “palla di neve” (Hawkins, 1982), incrementandosi sempre di più.

Per suffragare l'ipotesi del carattere innato del talento dovrebbero essere svolte effettivamente ricerche sui gemelli secondo lo schema di Burt, ma tenendo conto della pluralità delle intelligenze teorizzate da Gardner. Ci sarebbe bisogno di un certo numero di coppie di gemelli omozigoti e di altrettante coppie di gemelli eterozigoti, tutti orfani fin dalla nascita e dati in adozioni a famiglie diverse. Se dopo (poniamo) un decennio i gemelli omozigoti mostrassero il medesimo tipo di talento nonostante siano stati cresciuti in famiglie diverse, mentre per i gemelli eterozigoti la similarità del talento fosse minore, allora si avrebbe una evidenza a favore del carattere ereditario del talento. Purtroppo, realizzare uno schema di ricerca di questo tipo è altamente difficile, e quindi per sostenere l'ipotesi innatista si ripiega su prove aneddotiche come quella di Mozart. Ma, come si diceva, queste sono deboli e sono ben lontane dall'essere decisive.

3. L'origine del talento: ipotesi alternative

L'ipotesi innatista dell'origine del talento viene spesso accusata di essere in realtà un paravento ideologico per mascherare il carattere sociale delle disuguaglianze di talento, e renderle così più accettabili a coloro che ne sono vittime.

Gli autori di tale critica sostengono perciò una ipo-

tesi alternativa di tipo ambientalista. Il talento mostrato dipende dagli ambienti di sviluppo di cui ha fruito il soggetto. Vi sono ambienti che stimolano certe capacità e altri che sollecitano capacità diverse; perciò, rispetto ad ogni tipo di capacità, vi sono ambienti più stimolanti e altri meno stimolanti. Per riprendere l'immagine di Gramsci, il gomito presente nella testa di ogni bambino sarebbe il risultato di un processo di aggomitolamento compiuto dall'ambiente sociale di crescita. Perciò, lo sgomitamento che si osserva a scuola non sarebbe l'espressione della personalità autentica del bambino, ma soltanto l'esito dei condizionamenti sociali precoci. Questa posizione ha avuto il merito di contrastare l'unilateralità della concezione innatista, ma al prezzo di cadere in una posizione altrettanto unilaterale. Che il talento mostrato da un soggetto in una certa fase del suo sviluppo sia puramente il frutto di fattori genetici o al contrario di soli fattori ambientali appare, in entrambi i casi, poco credibile (cfr. Boncinelli, 1998). Sembra maggiormente plausibile che intervenga una qualche combinazione di questi due ordini di fattori. A questo proposito, vi sono però almeno due diverse concezioni circa la forma di questa combinazione: se di tipo meramente additivo o se, invece, di carattere interattivo.

La *concezione additiva* è semplice (cfr. Bloom, 1974, 1979): il grado del talento in un certo campo in un dato momento dello sviluppo è il risultato della somma tra la dotazione genetica iniziale e le influenze ambientali intervenute fino a quel momento:

$$T_n = G + A_{0...n}$$

In tale quadro, però, le influenze ambientali svolgono un ruolo diverso rispetto alla concezione meramente innatista. Infatti, in questo caso, le influenze ambientali ripetute nel tempo, se sono di tipo funzionale a quella forma di talento, continuano ad aggiungere ulteriore talento rispetto a quello sviluppato fino a un certo momento. Pertanto, col trascorrere del tempo, il grado di talento raggiunto dipende sempre di più dalle esperienze ambientali rispetto alla dotazione genetica iniziale. Questo vale in particolare per l'impegno volontario profuso da un soggetto rispetto a un certo campo di attività. Parafrasando Helvetius (1976), il talento diventa quindi essenzialmente il risultato del tempo dedicato a un certo campo di attività, l'esito della perseveranza degli sforzi del soggetto. Ciò non toglie che chi parte da una dotazione genetica elevata e fruisce di ambienti adeguati e/o si impegna con perseveranza è destinato a raggiungere un livello di talento maggiore di altri. Tuttavia, a parità di impegno e di ambienti adeguatamente stimolanti, la differenza di dotazione iniziale tra due soggetti è destinata a incidere proporzionalmente sempre di meno, e quindi la disuguaglianza relativa tra di loro tende a diventare sempre minore¹. Ciò non impedisce che possa comunque fare la differenza.

1 Per esempio, se le dotazioni iniziali di S1 e S2 ammontano rispettivamente a 10 e a 20, il talento iniziale di S2 è doppio rispetto a quello di S1. Se i loro ambienti e i loro sforzi sono pari e aggiungono 10 per ogni unità di tempo, al tempo t_0 il talento di S1 avrà raggiunto 90 e 100 quello di S2. A questo punto la differenza proporzionale di talento sarà soltanto di 1/10.

Questa concezione ha il merito di tenere conto sia dei fattori genetici che di quelli ambientali, e può contribuire a spiegare certe dinamiche evolutive. Tuttavia, l'ipotesi di una combinazione lineare appare semplicistica e non collima col rapporto tra fattori genetici e fattori ambientali che sono stati osservati in numerosi casi in campo biologico.

La *concezione interattiva* appare più complessa e verosimile. In sintesi, il corredo genetico di un individuo non determina meccanicamente la sua espressione fenotipica, bensì una *norma di reazione* rispetto agli ambienti di sviluppo (Lewontin, 1993; Luria et al., 1984). In altre parole, il medesimo genotipo avrà espressioni fenotipiche diverse nei differenti ambienti con cui interagisce. Ciò implica che un individuo dotato di un certo profilo genotipico tenderà a sviluppare meglio un determinato talento in ambienti che hanno certe caratteristiche rispetto ad ambienti che possiedono caratteristiche diverse (Lewontin, 1998; Hawkins, 1982). Pertanto, rispetto a una certa forma di talento, un particolare tipo di ambiente può risultare maggiormente favorevole per certi soggetti rispetto ad altri. In linea di principio, questo significa anche che se a ciascun soggetto viene offerto l'ambiente di sviluppo congeniale al suo profilo genotipico, ciascuno di essi può sviluppare al meglio un determinato talento. Questo risulta evidente dalla seguente Tabella 1, che rappresenta una forma semplificata di quella riportata da Hawkins (1982).

<i>Genotipo / Ambiente</i>	A1	A2
G1	100	50
G2	50	100

Tabella 1. Il soggetto dotato di genotipo G1 sviluppa maggiormente il talento x nell'ambiente A1 (100) rispetto all'ambiente A2 (50); per il soggetto G2 accade invece il contrario.

Non vi sono però evidenze conclusive che permettano di stabilire in modo certo quale di queste diverse concezioni sia quella valida. In linea di massima, sembrano maggiormente plausibili quelle che ammettono una combinazione tra fattori genetici e fattori ambientali, e tra queste quella di tipo interattivo. Ma non si possono escludere quadri più complessi, nonché l'incidenza di fenomeni come quello della canalizzazione dello sviluppo ad opera delle esperienze precoci del bambino, ipotizzata da Karmiloff-Smith (1995). Dato che le cose stanno in questo modo, una opzione pregiudiziale per una di queste concezioni appare più motivata da scelte ideologiche che non da basi scientifiche. Così, le ideologie di stampo conservatore tendono a privilegiare la concezione innatista del talento, che permette di giustificare le disuguaglianze di talento tra i soggetti presentandole come naturali. Viceversa, ideologie di tipo progressista hanno a lungo privilegiato concezioni ambientaliste, che permettevano di imputare a cause sociali tali disuguaglianze e, dunque, di rimetterle in questione attraverso l'attivazione di ambienti adeguatamente stimolanti. Questi diversi atteggiamenti, per la verità, si sono manifestati soprattutto nelle controversie sulla natura dell'intelligenza generale e sulle sue implicazioni pedagogiche.

Tuttavia, *mutatis mutandis*, la loro struttura di fondo rimane valida anche rispetto al talento, che rappresenta una forma di intelligenza specifica per dominio. In ogni caso, non intendo negare che le opzioni ideologiche svolgano un ruolo importante nella pedagogia, dando un orientamento generale al suo discorso. Tuttavia, il ruolo delle componenti ideologiche va assoggettato a vincoli precisi: in primo luogo va dichiarato apertamente, senza cercare di mascherare tali opzioni dietro legittimazioni pseudo-scientifiche; in secondo luogo, in sede di giustificazione delle posizioni pedagogiche, l'opzione ideologica non può sostituire senza residui argomentazioni di natura scientifica. In questo caso, il punto è che le argomentazioni scientifiche a favore delle diverse concezioni dell'origine del talento non raggiungono una forza probatoria adeguata. E, come si diceva, le preferenze ideologiche non possono surrogare tale forza. In sede pedagogica, occorre perciò articolare diversamente la determinazione di un indirizzo educativo concreto per lo sviluppo dei talenti. Tenterò di farlo muovendo da una posizione apertamente progressista.

4. La formazione del talento e l'educazione generale

Ovviamente, gli indirizzi pedagogici per la formazione dei talenti prendono forma entro le concezioni sulla natura e l'origine del talento.

Se si muove dalla concezione del talento come dono naturale, il primo compito della scuola diventa quello di "scoprire" lo specifico talento di ognuno, e di rendere il soggetto consapevole di questa sua potenzialità. Questa è la premessa logica per la costruzione di percorsi educativi che permettano a ognuno di sviluppare pienamente il proprio specifico talento. Si tratta della tesi pedagogica della cosiddetta *personalizzazione*. Questa viene presentata dai suoi fautori come intrinsecamente democratica, in quanto dà modo a ognuno di sviluppare al meglio la propria potenzialità innata. Con Tale prospettiva implica necessariamente che negli altri campi, nei quali la propria potenzialità è meno spiccata, il grado di riuscita tenderà ad essere minore. Il significato di questa diversità e disuguaglianza degli esiti nei vari campi culturali viene ammorbidito invocando il principio che tutte le diverse forme di intelligenza (o di talento) hanno pari dignità. Ciò che conta è sviluppare i propri doni e scoprire la propria vocazione. Si tratta di un argomento che non manca di una certa suggestione. Tuttavia, se si gratta questa patina suggestiva, risulta facile capire che tale argomento presuppone che si viva nel migliore dei mondi possibili, in cui ogni tipo di talento è parimenti apprezzato dal punto di vista sociale. In questo nostro mondo, invece, il valore sociale dei diversi tipi di talento non è per niente equivalente. In generale, vi sono forme di intelligenza socialmente vincenti, che danno maggiori *chances* di condurre una buona vita. Ovviamente, mi riferisco principalmente all'intelligenza verbale, al talento linguistico. Questa forma di intelligenza, che nelle nostre società è stata considerata come l'intelligenza *tout court* (Olson, 1979), è quella che risulta maggiormente legata alle posizioni professionali migliori. Ma non si tratta solo di questo: l'intelligenza linguistica è anche profondamente legata alla dimensione della cittadi-

nanza, alla capacità di comprendere criticamente il discorso pubblico, la comunicazione politica, e di partecipare adeguatamente al suo processo. Pertanto, asserire che, per esempio, l'intelligenza verbale e quella motoria hanno la medesima dignità ha un valore puramente di principio, che cade nell'astrattezza se vuol valere sul piano di fatto. Su quest'ultimo piano, infatti, questa asserzione non è valida nemmeno se il talento motorio raggiunge la vetta del campione sportivo perché, se non è accompagnata da un grado adeguato di intelligenza verbale, anche un campione può essere subalterno dal punto di vista politico, e quindi non risultare un cittadino a pieno titolo.

Inoltre, se la concezione innatista del talento non fosse vera, potenziando le presunte inclinazioni naturali degli alunni si tenderebbe a rafforzare l'azione dei condizionamenti sociali, delle loro unilateralità e delle disuguaglianze che provocano.

L'impostazione pedagogica cambia completamente se si muove dalla concezione del carattere complesso del talento, derivante dalla combinazione di fattori genetici e di fattori socio-ambientali. In questo caso, infatti, l'indirizzo pedagogico più adeguato sembra essere quello di garantire una formazione completa, multilaterale, allargata a tutte le forme di intelligenza. In questo modo, si tenderebbe a mettere in grado tutti gli alunni di raggiungere la padronanza delle conoscenze e delle competenze fondamentali dei vari campi culturali del curriculum scolastico. Ciò non sarebbe di ostacolo all'ulteriore sviluppo di eventuali inclinazioni già strutturate, e quindi al raggiungimento di forme specifiche di eccellenza cognitivo-culturale. A questo proposito, un atteggiamento deontologicamente giusto verso tali eventuali inclinazioni (nella cui origine hanno quasi certamente giocato un ruolo anche gli ambienti familiari di sviluppo) richiede soltanto che il loro sviluppo non debba essere ostacolato dalla scuola. Ma non implica che il percorso formativo debba essere curvato nella loro direzione in forma personalizzata per ogni alunno. Questo, infatti, è discutibile sotto vari profili: gli insegnanti potrebbero compiere errori di valutazione nella diagnosi delle potenzialità degli alunni (vi potrebbero essere talenti che richiedono una lunga incubazione, e che quindi potrebbero manifestarsi in modo più tardivo); la canalizzazione intenzionale dello sviluppo dei bambini in certe direzioni piuttosto che in altre potrebbe risultare un fattore limitativo delle possibilità di scelta autonoma del soggetto una volta che questi sia maggiormente consapevole di sé²; ed altro.

La combinazione di una educazione multilaterale,

2 Per esempio, supponiamo che Tizio manifesti un notevole talento poetico, non sarebbe ragionevole indirizzarlo in questa direzione? Si può rispondere che lo sarebbe fino a un certo punto. Certamente, sarebbe opportuno aiutare Tizio a divenire consapevole di questa sua potenzialità. Ma sarebbe discutibile curvare il suo percorso formativo in questa direzione. Più tardi, Tizio potrebbe decidere che la sua priorità è fare il medico, pur essendo consapevole di non avere una grande disposizione per questo campo. Tuttavia, egli potrebbe considerare eticamente importante aiutare gli altri a preservare la loro salute. Pertanto, potrebbe scegliere di essere un medico di livello ordinario piuttosto che un eccellente poeta. Magari, la poesia resterebbe per lui una passione personale da coltivare privatamente. Ma ciò non giustificerebbe l'aver curvato il suo percorso in questo senso.

mirata a garantire la padronanza dei apprendimenti fondamentali dei vari campi curriculari, con il rispetto delle eventuali inclinazioni manifestate dai vari scolari (che implica soltanto di non ostacolarle) darebbe luogo a un profilo formativo complesso. Per descrivere tale profilo si può ricorrere all'immagine usata da Herbart (1997): quella di una sfera di padronanze comuni a tutti gli scolari, da cui emergono cuspidi diversamente orientate da scolaro a scolaro, in ragione delle loro specifiche inclinazioni. La sfera sarebbe tendenzialmente comune per tutti, la cuspidi diversa per ognuno. A questo proposito, si potrebbe perciò parlare di *eguaglianza formativa complessa* (in analogia con Walzer, 1987): la sfera essenziale uguale per tutti, a ognuno la sua specifica cuspidi.

Questa prospettiva che privilegia il raggiungimento della sfera di traguardi formativi comuni per tutti gli studenti, ma che non ostacola lo sviluppo di inclinazioni personali dovrebbe predominare per tutto l'arco dell'obbligo scolastico. Potrebbe però essere integrata da un'area limitata di attività opzionali di vario tipo (dal gruppo teatrale, a quello sportivo ecc.), che possono consentire agli scolari di saggiare i propri interessi.

I percorsi marcati in direzioni specifiche dovrebbero invece essere essenzialmente appannaggio dell'istruzione post-obbligatoria, permettendo così una scelta più consapevole del proprio campo elettivo. A questo proposito, lo sviluppo multilaterale precedente promosso garantirebbe più ampie possibilità di scelta al soggetto.

5. Conclusioni

Come si diceva, le indicazioni pedagogiche per la formazione dei talenti dipendono dalle concezioni sull'origine del talento. Tuttavia, si è detto che non si dispone di prove conclusive a favore dell'una o dell'altra concezione, e che quindi una opzione per una di esse – allo stato attuale delle cose – sarebbe pregiudiziale e dettata più da motivazioni ideologiche che scientifiche³. Nondimeno, è necessario procedere alla elaborazione di indicazioni pedagogiche rispetto alla questione dei talenti. Nel quadro di incertezza descritto, per elaborare una indicazione pedagogicamente corretta occorre perciò procedere attraverso un ragionamento indiretto. Cerco di spiegarmi. Il ragionamento diretto dare del tipo: dal momento che sappiamo che circa l'origine del talento la concezione valida è quella *x*, l'indirizzo valido per lo sviluppo del talento è quello ad esso corrispondente *x'*: dove per "indirizzo valido" si intende quello in grado di garantire a ognuno lo sviluppo del proprio talento. Poiché in realtà ignoriamo quale sia questa concezione valida, il ragionamento deve invece assumere la seguente forma indiretta. Dal momento che non sappiamo quale sia la concezione valida circa l'origine

del talento, come possiamo elaborare un indirizzo pedagogico che eviti di danneggiare anche soltanto una parte degli alunni, impedendo loro di sviluppare adeguatamente le loro intelligenze? Dal punto di vista deontologico, infatti, il principio *Primum non nocere* (per prima cosa non nuocere) rappresenta il precetto aureo. Una volta impostata in questi termini la questione si tratta di esaminare comparativamente le conseguenze dell'adozione dei due indirizzi pedagogici descritti (quello della personalizzazione e quello dello sviluppo multilaterale) sotto la condizione che una certa concezione dell'origine del talento sia vera oppure falsa. Cioè, posto di adottare l'indirizzo della personalizzazione, quali sono le conseguenze a seconda che la concezione del talento come dono naturale sia vera, e quali sono le conseguenze qualora sia invece falsa. Lo stesso con l'altro indirizzo. Seguiamo questa strada.

Supponiamo di adottare l'indirizzo della *personalizzazione*:

(a1) Se la corrispondente concezione circa l'origine del talento, che la vede come un dono naturale, è *vera*, allora ogni alunno potrà sviluppare la forma di intelligenza a lui più congeniale, e quindi i risultati saranno i migliori possibili.

(a2) Se però la concezione dell'origine del talento come dono naturale è *falsa*, ossia se in realtà tale origine dipende anche in modo significativo da fattori sociali, allora seguendo l'indirizzo della personalizzazione si finirebbe col rafforzare i condizionamenti sociali patiti dagli scolari nei loro ambienti familiari di sviluppo. Pertanto, una parte degli alunni ne ricaverrebbe un *danno*, perché la scuola non fornirebbe stimoli adeguati rispetto alle forme di intelligenza che sono state maggiormente compresse e trascurate in tali ambienti. Quindi, in questa eventualità, la scuola nuocerebbe allo sviluppo di una parte degli alunni.

Supponiamo adesso di adottare l'indirizzo di una *formazione multilaterale*, mirata a promuovere la padronanza delle conoscenze e delle competenze fondamentali dei vari campi curriculari, senza ostacolare le eventuali inclinazioni degli alunni date da esperienze pregresse.

(b1) Se la corrispondente concezione dell'origine del talento, che lo vede come il risultato di una combinazione tra fattori genetici e fattori socio-ambientali, è *vera*, allora ogni alunno potrà progredire nel modo migliore possibile verso le competenze fondamentali dei vari campi curriculari, senza che sue eventuali inclinazioni date da esperienze pregresse siano ostacolate.

(b2) Se invece questa concezione del talento come combinazione di genetica e ambiente è *falsa*, il progresso di ciascun alunno verso le competenze fondamentali dei vari campi culturali sarà diseguale in ragione del suo profilo genetico; tuttavia, lo sviluppo delle sue inclinazioni naturali non saranno in alcun modo ostacolate. Quindi, in questa eventualità, la scuola non nuocerebbe in ogni caso allo sviluppo di alcun alunno.

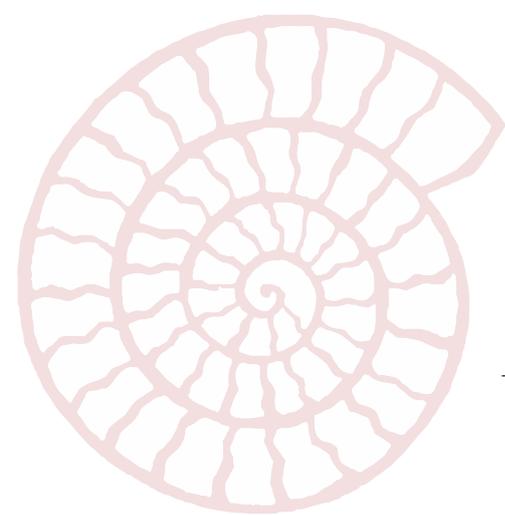
3 In realtà, mettendo sulla bilancia gli argomenti a favore della concezione innatista e quelli a favore della concezione basata sulla combinazione tra fattori genetici e fattori sociali, mi pare che la bilancia si inclini decisamente verso questa seconda ipotesi. Ma per mostrare che già in una condizione di parità si dovrebbe optare per quest'ultima, muoviamo da tale assunto di parità.

Concludendo, se si adotta l'indirizzo della personalizzazione e la concezione del talento come dono naturale è falsa, si produce un danno formativo per una parte degli alunni. Se, invece, si adotta l'indirizzo della multilateralità e la concezione del talento come combinazione di fattori genetici e fattori ambientali è falsa, non si causa comunque alcun danno formativo a nessun alunno.

A prescindere dal fatto che la concezione della combinazione di fattori genetici e ambientali appare maggiormente plausibile, appare quindi pedagogicamente e deontologicamente più corretto adottare un indirizzo formativo multilaterale, che miri a promuovere per tutti gli alunni la padronanza delle competenze fondamentali dei vari campi curriculari, senza ostacolare le loro eventuali inclinazioni. Questo è l'indirizzo che appare coerente con l'esigenza di garantire il pieno sviluppo della persona, e di promuovere la piena partecipazione di tutti alla vita del Paese, sia come cittadini che come produttori.

Riferimenti bibliografici

- Bloom, B. S. (1974). *Stabilità e mutamento delle caratteristiche individuali*. Armando.
- Bloom, B. S. (1979). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Armando.
- Boncinelli, E. (1998). *I nostri geni*. Einaudi.
- Eysenck, H. J., & Kamin, L. (1993). *Intelligenti si nasce o si diventa?* Laterza.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis*. Feltrinelli.
- Gould, S. J. (1998). *Intelligenza e pregiudizio: Contro i fondamenti scientifici del razzismo*. Il Saggiatore.
- Gramsci, A. (2013). *Lettere dal carcere* (A. A. Santucci, Ed.). Sellerio.
- Hawkins, D. (1982). *Scienza ed etica dell'uguaglianza*. Loescher.
- Helvétius, C. A. (1976). *Dello spirito*. Editori Riuniti.
- Herbart, J. F. (1997). *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*. La Nuova Italia.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Oltre la mente modulare*. Il Mulino.
- Lewontin, R. C. (1993). *Biologia come ideologia*. Bollati Boringhieri.
- Lewontin, R. C. (1998). *Gene, organismo e ambiente*. Laterza.
- Luria, S. E., Gould, S. J., & Singer, S. (1984). *Una visione della vita*. Zanichelli.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti: Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. FrancoAngeli.
- Olson, D. R. (1979). *Linguaggi, media e processi educativi*. Loescher.
- Pontecorvo, C. (Ed.). (1981). *Intelligenza e diversità*. Loescher.
- Walzer, M. (1987). *Sfere di giustizia*. Feltrinelli.



Crossing Walls: Motivation, Commitment, Self-Discovery and the 'World' Attraversare i muri: Motivazione, impegno, scoperta di sé e del 'mondo'

Liliana Dozza

Vice-Presidente, Fondazione Umberto Margiotta (Italy); lillidozza50@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8707-0455>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This contribution adopts a humanistic, neo-Vygotskian and contextualist perspective to examine how individuals learn to “cross walls” – physical, symbolic and psychological – that characterise contemporary anti-group dynamics, in order to construct the Self and engage meaningfully with the world. Through a theoretical reflection that interweaves group analysis, the ecology of human development and generative pedagogy, the article analyses the constitutive tension between destructiveness and creativity and shows how such tension may be contained and transformed into an educational resource through formative relationships. Particular attention is given to the educational environment as a transitional space in which imagination, reflexivity and freedom can be exercised; to the role of schooling in cultivating each learner’s “small–great talents”; and to the connection between talent development, political responsibility and moral decision-making in the face of the challenges of the twenty-first century. The article argues that educating for freedom and the courage to know enables the passage from the personal to the social and supports the overcoming of the walls of indifference and individualism.

Il contributo si colloca entro una prospettiva umanistica, neovygotiskijana e contestualista, e indaga come i soggetti possano “attraversare i muri” – fisici, simbolici e mentali – che caratterizzano i fenomeni anti-gruppo contemporanei, per costruire sé stessi e il proprio rapporto con il mondo. Attraverso una riflessione teorica che intreccia gruppo-analisi, ecologia dello sviluppo umano e pedagogia generativa, l’articolo analizza la tensione costitutiva tra distruttività e creatività e mostra come essa possa essere contenuta e trasformata in risorsa evolutiva attraverso le relazioni educative. In particolare, vengono messi a fuoco: la funzione dell’ambiente educativo come spazio transizionale in cui si esercitano immaginazione, riflessività e libertà; il ruolo della scuola come luogo in cui allenare i “piccoli-grandi talenti” di ciascuno; il legame tra formazione dei talenti, responsabilità politica e decisione morale di fronte alle crisi del Ventunesimo secolo. Si argomenta, infine, che educare alla libertà e al coraggio di sapere significa rendere possibile il passaggio dal personale al sociale e il superamento dei muri dell’indifferenza e dell’individualismo.

KEYWORDS

Anti-group, Educational relationship, Self-discovery, Motivation, Commitment, Talent, Freedom
Anti-gruppo, Relazione educative, Scoperta di sé, Motivazione, Impegno, Talento, Libertà

Citation: Dozza, L. (2025). Crossing Walls: Motivation, Commitment, Self-Discovery and the 'World's'. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 13-20.
https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_03

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This article was published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_03

Submitted: October 11, 2025 • **Accepted:** November 25, 2025 • **Published on-line:** November 26, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Il contributo che qui presento si colloca in una prospettiva umanistica, neovygotiskijana e contestualista. Assume che la realtà educativa sia co-generata e attraversata da una continua dinamica tra caos e ordine, tra energie di aggressività/regressione e di creatività/cambiamento migliorativo, come ben mostrato dalla riflessione sull'anti-gruppo (Nitsun, 1991, 1996). In tale quadro, la sfida pedagogica consiste nel contenere e orientare queste tensioni nella direzione della sopravvivenza e della trasformazione, sul crinale sempre delicato tra fragilità e responsabilità (Nitsun, 2014; Arendt, 2004).

L'essenza della vita e della creatività di ogni essere umano viene ricondotta alle relazioni educative e alla tensione/motivazione ad "attraversare muri", ad entrare in contatto, a "scoprire" se stessi e il mondo (Winnicott, 1974, 1975), riconoscendo ed esercitando i propri piccoli-grandi talenti (Margiotta, 2018a, 2018b, 2019). L'incontro e il confronto con l'altro alimentano consapevolezza e coscienza dell'eco-interdipendenza e dell'intergenerazionalità nella costruzione del Sé, apprendo alla possibilità di un progetto di libertà-equità-responsabilità che sia realisticamente praticabile e non solo affermato sul piano retorico.

In questa prospettiva, vivere la vita come esistenza – e non come semplice sopravvivenza adattiva – implica assumere l'impegno di rispondere con l'azione politica e la decisione morale ai problemi sociali e politici del Ventunesimo secolo. Ciò richiede un lungo apprendistato alla riflessività e alla libertà, intese come immaginazione "in pensiero" e "in azione", come autonomia e coraggio di sapere (Vygotskij, 1990a, 1990b, 2018, 2022; Bruner, 1993). È proprio in questo intreccio tra anti-gruppo e relazione educativa, tra scoperta di sé, motivazione-impegno-talento e formazione alla libertà, che si colloca l'orizzonte teorico-pratico esplorato dal contributo.

2. Il macrosistema: fenomeni anti-gruppo e muri fisici e mentali

Il contesto geopolitico attuale, nel senso di ciò che stiamo divenendo, è attraversato da vistosi e drammatici *fenomeni anti-gruppo* che prendono la forma di *muri fisici e mentali* divisivi a livello economico, religioso, etnico, ideologico, psicologico, 'documediale', ossia di una montagna di dati e news vere e false che vengono processati, combinati e ricombinati, e che si propongono con ingannevole trasparenza e grande opacità (Ferraris, 2009; 2016; 2021).

Viviamo in una condizione di incertezza e di allarme creato da competizioni, attacchi informatici (*Malware, phishing attacks, MitM – Man in the Middle, Zero-Day attacks*, etc.), guerra dei talenti (Capobianco, 2018), guerra contro le parole, guerre ibride, guerre di aggressione, massacri – dove la posta in gioco sono le nostre menti (Colon, 2024).

Ciò che ci lega e ci accomuna – a livello personale e geopolitico – è l'ansia per i cambiamenti epocali di questo Ventunesimo secolo, la *paura* del fallimento e della *stagnazione* (Erikson, 1987) di fronte a un nuovo che avanza e che sembra fuori controllo.

Per rappresentare la mia concezione della situa-

zione attuale, propongo la definizione che, nel volume *The Anti-Group* (1991), Morris Nitsun – rappresentante di primo piano della gruppo-analisi dà del concetto di *anti-gruppo* e la riferisco alla dinamica fra grandi gruppi nel sistema globale.

Nitsun definisce in questo modo il concetto di anti-gruppo:

“È un termine ampio che descrive l'aspetto distruttivo del gruppo, che ne minaccia l'integrità e lo sviluppo. Non si tratta di una "cosa" statica, che accade in tutti i gruppi allo stesso modo, ma di un insieme di atteggiamenti e impulsi, consci e inconsci, che si manifestano in maniera diversa in differenti gruppi. Credo che la maggior parte, se non tutti i gruppi, contengano un anti-gruppo ma che, mentre in alcuni gruppi questo si risolve con relativo agio, in altri può minacciare e distruggere le basi del gruppo stesso. A causa di ciò, io ritengo importante – se non essenziale – essere in grado di comprenderne le origini. Credo anche che occuparsi con successo dell'anti-gruppo possa rappresentare un punto centrale nello sviluppo del gruppo. Aiutando il gruppo a contenere il suo particolare anti-gruppo, non solo si riducono le possibilità di *acting out* distruttivi, ma il gruppo si rafforza e il suo potere creativo viene liberato” (Nitsun, 1991, pp. 7-8, *traduzione di chi scrive*).

Ritengo che, anche riguardo alle dinamiche globali, si possa parlare di anti-gruppo, non tanto nel senso di una "cosa" statica, che accade in tutte le macro-aree e mega-gruppi del sistema-mondo e in tutte le epoche allo stesso modo, ma di un insieme di atteggiamenti e impulsi, consci e inconsci, che possono innescare cambiamenti epocali nelle condizioni dell'esistenza umana e nelle dinamiche di potere in senso regressivo e distruttivo (nelle/contro tali mega-gruppi), oppure anche costruttivo e creativo (nelle/per gli stessi), quanto a capacità di sopravvivenza e trasformazione.

Che queste polarizzazioni rappresentino differenti aspetti dello stesso tutto ci pare chiaro, meno facile è prendere in carico la problematicità in atto e chiederci come sia possibile *attivare una tensione costruttiva che possa contenere* il potenziale distruttivo, riconoscere e trasformare l'aggressività, rimettere in circolo le risorse creative; perché *esiste* un filo sottilissimo tra fenomeni anti-gruppo e attivazione delle componenti creative.

Secondo Morris Nitsun, caratteristiche che possono attivare dinamiche anti-gruppo sono: una leadership autocentrata e/o abbandonica piuttosto che di servizio; competizioni-rivalità-conflittualità; invidia ossia 'vedere contro'; utilizzare le risorse del gruppo in vista di interessi individuali; alleanze segrete e sotterranee; forze centrifughe che, anziché riportare al centro del gruppo sia le energie insite in tensioni e aggressività sia le energie creative per elaborarle e metterle in circolo, le disperdono esternamente (Nitsun, 1991; Dozza, 2000, pp. 47-90).

In particolare, nel volume *Beyond the Anti-Group: survival and transformation* (2014), Nitsun si concentra sul conflitto tra creatività e distruttività – proprio dei gruppi così come degli uomini e delle società in ge-

nerale – ed evidenzia la forza e la generatività che deriva dal riconoscimento, elaborazione, contenimento delle conflittualità (Nitsun, 1996, p. 45) e dall'impegno e cura per tenere insieme sociale e personale.

È quanto Hannah Arendt – nel volume *Responsabilità e Giudizio* – esprime con estrema chiarezza commentando l'immagine della ragazza 'nera' stretta tra la folla del bullismo 'bianco': "Il problema, dunque, non è come eliminare la discriminazione, ma come tenerla dentro i confini della sfera sociale, in cui è legittima, e come evitare che trapassi nella sfera politica e in quella personale, in cui invece è distruttiva" (Arendt, 2004, p. 61).

Margiotta commenta la visione di Hannah Arendt come segue:

"La crisi della responsabilità, cioè, è nella separazione tra sociale e personale. E la crisi della pedagogia comincia quando il suo discorso non riesce più a tenere insieme sociale e personale tale che il sociale sia politico quanto il personale. Come accompagnare quel viaggio di andata e ritorno, ciclico, ricorsivo, continuo che consente a ciascuno di passare dal personale al sociale? [...] A ben vedere è lo stesso di ciò che si chiede alla libertà. Perché nessuno è libero da solo. La libertà è fatta di legami. La responsabilità è il sentimento stesso della libertà" (Margiotta, 2019, pp. 14-15).

3. Attraversare i muri e cercare il contatto: la nostra condizione esistenziale

Cambiamo prospettiva. Teniamo a riferimento teorico-metodologico la teoria di campo di Kurt Lewin (1963; 1972) e l'ecologia dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner (1986) e immaginiamo di passare dal Macrosistema (l'insieme di sistemi interconnessi tipici di una certa cultura, che marciano lo sviluppo umano), agli Esosistemi (situazioni ambientali anche lontane, in cui un bambino può anche non trovarsi), ai Mesosistemi (ossia le interconnessioni tra due o più situazioni ambientali a cui un bambino partecipa direttamente), fino al Microsistema, ossia il complesso di interrelazioni all'interno del contesto immediato di vita di un bambino e di un essere umano.

Proviamo, infine, ad 'atterrare' nel nostro piccolo-grande mondo 'interno', quello che si costruisce a partire dalle prime settimane, mesi, anni di vita (e prima ancora).

Dobbiamo riconoscere che la tensione/motivazione di attraversare muri/di entrare in contatto/di scoprire se stessi e il mondo di fuori è la nostra condizione esistenziale fin dalla nascita.

È qui che incominciamo a prendere fra le dita i 'fil' dei talenti (dispositivi relazionali che si sviluppano come costruzioni dinamiche e sistemiche in dialogo continuo con il contesto storico-culturale-sociale) e a tesserli, a sbrogliare i 'nodi', a superare 'muri', a crescere raccogliendo forza dalle generazioni passate, sperimentando la vita intorno, superando barriere, creando varchi (che possono permettere una ristrutturazione cognitiva, emotiva, affettiva dello spazio/tempo di libero movimento in senso fisico e psicologico).

Donal W. Winnicott, descrivendo questo nostro 'mondo' scrive:

"Nei primi stadi dello sviluppo emozionale del bambino una parte vitale è l'ambiente che in realtà il bambino non ha ancora separato da sé. Le modificazioni principali hanno luogo nel separarsi dalla madre come una figura ambientale percepita oggettivamente" (Winnicott, 1974, p. 189).

Nelle prime settimane e nei primi mesi il lattante vive un rapporto di fusione-indistinzione con la madre o la figura materna, un rapporto di dipendenza, in cui esiste solo se la madre lo mantiene e lo sostiene e in cui il processo di crescita può arrestarsi o deformarsi se le cure materne vengono a mancare per troppo tempo. Se questa relazione è sufficientemente buona, si crea uno 'spazio/tempo privilegiato' in cui faticosamente e lentamente il 'me' e l'Altro da me' si *allenano* a distinguersi, fino a che la 'presenza' materna può essere percepita come esperienza interiore e/o proiettata su un *oggetto* – l'*oggetto transizionale* – che rappresenta le cure materne (il raso di una coperta, un peluche, una musica, una ninna nanna) e che permette di supportare/sopportare l'allontanarsi e/o la temporanea perdita del controllo della figura materna, particolarmente prima di addormentarsi.

Certo, l'oggetto transizionale è un'illusione, ma è anche qualcosa di reale.

In questa illusione, in questo *fare come se* (fosse la madre), Winnicott vede la prima idea di gioco. E chiama *dimensione transizionale* quell'area intermedia tra il me e il mondo (*la realtà condivisa*) in cui stanno il gioco, l'immaginazione, l'arte, la religione, la cultura (Winnicott, 1975, pp. 275–280). È l'area in cui ci si esercita – il genere e l'essere umano – ad 'attraversare i muri'.

Lev S. Vygotskij, nell'ultimo capitolo di *Pensiero e Linguaggio* (1990b) e, in particolare, negli inediti *Taccuini* pubblicati in Russia nel 2017, evidenzia come l'arte (musica, pittura, letteratura, teatro, massimamente la *poesia*) condensi "un complesso di sensi che si riverbera all'infinito nella mente di ciascun essere umano" (Mecacci, 2022, p. 19). Rappresenta il filo rosso, sotterraneo, della mente umana, ossia "il mondo dei pensieri, dei concetti e dei sentimenti, proprio dell'uomo": una realtà intima che agisce sulla realtà esterna (Vygotskij, 1990a, p. 23). A sua volta, l'immaginazione 'cristallizzata' in racconti, fiabe, opere d'arte, cultura materiale e immateriale, se compresa, 'rientra in circolo' e si combina in nuove invenzioni. "Ne risulta così una duplice e reciproca dipendenza tra immaginazione ed esperienza", dove l'esperienza (quella vissuta in situazione e quella mediata) "nutre" immaginazione e pensiero; l'immaginazione, a sua volta, si fa motore dell'azione e dell'esperienza in un processo a spirale aperta (Vygotskij, 1990a, pp. 11–25).

In prospettiva pedagogica, lo spazio transizionale di cui parla Winnicott (1974, 1975) – e che è nutrito, come mostra Vygotskij, dal continuo scambio circolare tra immaginazione ed esperienza – costituisce la matrice di quelle future forme di impegno e di eccellenza che, sul piano storico-culturale, possiamo leggere come piccoli-grandi talenti in dialogo con il contesto di vita (Margiotta, 2018a, 2018b, 2019).

4. L'essenza della relazione educativa: riconoscere il desiderio, far emergere e 'allenare' i talenti

Winnicott (1975), nel saggio "La psicosi e l'assistenza al bambino", rappresenta con estrema chiarezza come il *vedersi/sentirsi ben visto* dalla madre e dalle figure significative sia ciò che dà la forza di 'attraversare muri' e di 'entrare in contatto' con l'Altro da sé senza che vi sia perdita di sé.

Questa esperienza di *vedersi/sentirsi ben visti* sostiene la *motivazione* a fare-comportarsi in modo da essere ben visti e ben vedersi integrando nel Sé tre bisogni di base: il bisogno di competenza, il bisogno di autonomia e il bisogno di stare con gli altri. Questa dinamica ci accompagna per tutta la vita anche quando, con la crescita, i muri dell'infanzia, della preadolescenza, dell'adolescenza, dell'età adulta sono stati attraversati e/o sono stati ridimensionati alla luce dell'esperienza di vita. E prende forme diverse nel processo di crescita:

- di *motivazione affiliativa*, soprattutto nella scuola primaria;
- di *orientamento alla realizzazione del Sé*: di scoperta di parti di sé, di riflessione sulle proprie emozioni per meglio comprendere e costruire la propria identità, anche di genere, in trasformazione;
- di *corresponsabilizzazione-crescita in autonomia e responsabilità*, sia nella forma di *conflittualità/distinzione/difficoltà* di rapportarsi con gli adulti, soprattutto con le figure genitoriali, sia nella forma di *cooperazione* nell'organizzazione e pianificazione del lavoro con i pari e con gli adulti.

Ciò che preme sottolineare, quanto all'essenza della relazione educativa, è che Winnicott esplicita in maniera esemplare lo scopo del proprio lavoro come psicoanalista e pediatra e, al contempo, sottolinea che questo è esattamente quanto una madre, una famiglia e un ambiente sufficientemente buono, quindi anche un educatore, un insegnante, un allenatore sportivo possono spontaneamente fare. Scrive:

"Mi piace pensare al mio lavoro in questo modo, e pensare che se lo faccio abbastanza bene, il paziente troverà il suo proprio sé e sarà in grado di esistere e di sentirsi reale. Sentirsi reale è più che esistere; è trovare una maniera di esistere come se stesso, e di entrare in rapporto con oggetti come se stesso, e di avere un sé entro cui ritirarsi e rilassarsi" (Winnicott, 1974, p. 199).

E, nel capitolo di *Gioco e realtà* intitolato "La funzione di specchio della madre e della famiglia nello sviluppo infantile", Winnicott afferma che la funzione dell'ambiente è, in estrema sintesi, quella di contenere e aver cura del processo di crescita attraverso una relazione sufficientemente buona, fatta di contatto di pelle e di tonalità muscolare (nell'abbraccio, nel cullare, nel tenere fra le braccia) di sguardi e di attenzioni che rafforzano la sensazione di esistere, di essere ben visti e di potere. In tal modo si può creare quel *terzo spazio*, quell'*area intermedia* che è dapprima lo spazio dei fenomeni transizionali, poi del

gioco, della parola, della musica e di tutto l'ordine del simbolico.

Questo modo di entrare in contatto con chi è lì per essere ben visto fonda l'essenza della relazione educativa e formativa e nutre la motivazione ad esprimere le personali risorse e i propri piccoli-grandi talenti. Si potrebbe dire che il 'vedersi ben-visti' apre lo spazio in cui il desiderio di esistere come soggetti competenti può organizzarsi in propensioni relativamente stabili a pensare, sentire e agire, che Margiotta tematizza, in chiave pedagogica, come processo di emergenza e affinamento dei talenti nella trama delle relazioni e dei contesti (Margiotta, 2018a, 2018b, 2019).

Umberto Margiotta guarda alla formazione dei talenti come all' "orizzonte e fondamento del farsi dell'essere umano" nel Ventunesimo secolo. E scrive:

"Per definizione, soltanto pochissimi diventano numeri uno, e non è neppure necessario diventarlo, per avere una vita piena e felice. Però una cosa è certa: non lo diventano per il talento, o non solo per il talento, ma soprattutto grazie alla fatica che fanno. Alle rinunce. Alla determinazione e all'ostinazione. Ma soprattutto al fatto che si 'inventano il lavoro'. [...] Il talento non è innato e [...] non può nemmeno essere confuso con il potenziale di apprendimento e di sviluppo di ciascuno di noi. Il talento si configura piuttosto come il risultato di un viaggio [...] l'insieme delle caratteristiche di intelligenza, volontà, cultura, carattere che segnalano la nostra unicità (Margiotta, 2018a, pp. 9-10).

In altre parole, il talento è il frutto del potere formativo e educativo dei processi storico-culturali, dei contesti culturali e sociali e dei loro linguaggi. In quanto tale, può dipendere dalle sostanziali opportunità che la vita e i contesti di vita negano, oppure offrono (Patera, 2002; Consiglio Nazionale Giovani, 2022; Liotta, 2024).

La volontà e la capacità di 'allenare' i nostri piccoli e grandi talenti ci definisce e fa fruttare le caratteristiche che ci distinguono.

Può trattarsi anche di un difetto, di un limite che si desidera superare per farne il fulcro della scoperta di sé. Proprio "in questo modo si impara a vivere la vita come esistenza e non solo come bisogno" (Orsenigo & Pirone, 2023, p. 168). Perché, mentre il bisogno è legato ad una necessità, il desiderio apre uno spazio di libertà: "se il bisogno è legato alla soddisfazione, il desiderio apre alla relazione" e porta sempre con sé una povertà, che è un tesoro (Castaldi, 2023, p. 56).

Un esempio particolarmente incisivo è quello del *Fosbury flop* – che traggio dal volume *Elogio dell'ignoranza e dell'errore* di Gianrico Carofiglio (2024).

Ebbene, Dick Fosbury nasce nel 1947 nell'Oregon ed è un ragazzo magro, alto, alquanto sprovvisto di doti atletiche o di talenti particolari. È stato un ingegnere, è morto nel 2023, e lascia in eredità una storia di intelligenza, perseveranza e coraggio.

Scrive Carofiglio:

"Al liceo provò diverse discipline, fra le quali il football americano, il nuoto, il basket, il baseball, ma non si distinse in nessuna di esse. Decise dunque di dedicarsi all'atletica e, per

la sua conformazione fisica, pensò di essere adatto al salto in alto. Anche in questa specialità però non diede alcuna particolare prova di sé. Negli anni Sessanta le tecniche adottate nelle competizioni di salto in alto erano la sforbiciata e il salto ventrale, il cosiddetto *straddle*. Quest'ultima in particolare prevede che l'atleta scavalchi l'asticella con la schiena rivolta verso l'alto, mantenendo il corpo in una posizione orizzontale durante il volo.

Utilizzando queste tecniche Fosbury, nonostante i suoi sforzi, [...] giunse a definirsi 'uno dei peggiori saltatori in alto dello Stato'. Decise dunque di provare qualcosa di radicalmente diverso. In un incontro di atletica aveva infatti casualmente scoperto che, sollevando i fianchi e inclinando la schiena, riusciva a saltare più in alto che con i metodi tradizionali. Sviluppò questa intuizione fino ad elaborare una nuova tecnica che in seguito sarebbe stata chiamata *Fosbury flop*, all'inizio certamente non in un'accezione benevola. *Flop* significa infatti 'caduta', ma anche e soprattutto 'fallimento', 'fiasco'. [...] 'Il ragazzo si romperà il collo', fu il commento di un allenatore" (Carofiglio, 2024, pp. 57-58).

Fosbury perfezionò la tecnica, e durante le Olimpiadi di Città del Messico nel 1968, portò il suo *flop* alla ribalta mondiale stabilendo il nuovo record olimpico e conquistando la medaglia d'oro. La sua vittoria fu un trionfo personale e segnò anche l'inizio di una nuova era nel salto in alto, perché "il *Fosbury flop* divenne la tecnica dominante nel salto in alto" (Carofiglio, 2024, p. 59).

5. La scuola, espressione e cardine del processo di sviluppo individuale e sociale

La scuola può "mirare al conformismo e all'immobilismo, alla mortificazione della mente individuale, o può essere il luogo per generare persone libere e creative". (Mecacci, 2022, p. 25).

Lo spostamento verso la *learnification* (Biesta, 2004, 2022, 2023), espressione del neoliberalismo, sta ridisegnando i fini dell'educazione; come conseguenza, la pratica dell'educazione rischia di canalizzare gli studenti verso fini predefiniti, di ridurli al loro valore economico, di 'eclissare l'immaginazione' e "l'attitudine a riconoscere concretamente le pluralità e le differenze e il talento nell'immaginare un mondo diverso da quello che è" (D'Agnese, 2025, p. 21).

Il potere di penetrazione della *learnification*, così come quello delle 'narrazioni' preconfezionate della storia e della realtà, è grande e perciò diventa duro, per insegnanti impegnati, colti e liberi, *oltrepassare il muro*. Quando i fini dell'educazione vengono tradotti quasi esclusivamente in risultati di apprendimento misurabili, lo spazio transizionale dell'immaginazione si restringe e tende a essere colonizzato da immagini e scenari già dati, preparando proprio quella 'eclissi dell'immaginazione' che impoverisce la capacità di riconoscere le pluralità e di pensare mondi possibili (Biesta, 2004; Han, 2017; D'Agnese, 2025).

Scrivo Pietro Boscolo:

"Spesso, quando si parla di motivazione scolastica, si tende a vedere l'insegnante come una sorta di 'regista', in grado di influire sulla motivazione dell'allievo come dall'esterno. In realtà, l'insegnante interagisce con l'orientamento motivazionale dell'allievo sia nel modo in cui struttura la classe – il tipo di attività didattiche che propone o impone, l'uso dell'autorità, lo 'stile' di valutazione – sia, in forma indiretta ma non meno incisiva, con le proprie convinzioni e la propria motivazione professionale" (Boscolo, 2002, p. 90).

Secondo Margiotta, una delle evidenze della ricerca pedagogica contemporanea sta nel fatto che "la scuola ha relegato in spazi secondi e terzi il corpo, l'autonomia organizzativa, il rischio di fare, disfare, scegliere, provare conseguenze dei gesti, assumere compiti, eseguire opere, impegnarsi in 'capolavori'" (Margiotta, 2016, p. 10). E aggiunge che promuovere una scuola dei talenti comporta autonomia di pensiero e di scelta, orientamento responsabile e agenziale. Comporta *creatività pedagogica*. E la pedagogia è *generativa* (Margiotta, 2014; 2015; 2017; Ellerani, 2017, Mannese, 2023) quando, co-costruendo contesti educativi dà forma alla costruzione del Sé e alla libertà di pensiero (Cappa, 2020) come integrazione dialettica di partecipazione-cooperazione e individuazione-autonomia. Precisiamo che, in senso molto generale, definiamo la *Pedagogia* "un sistema disciplinare che indaga i dispositivi di generazione dell'umano" (Margiotta, 2015, p. 34), "si confronta con altre discipline e trova nelle traiettorie non lineari una linfa vitale" (Margiotta, 2018, p. 17); definiamo la *Generatività in Pedagogia* come uno 'sguardo'/un 'paradigma' multiprospettico, pluri e interdisciplinare, che accoglie la complessità e la multidimensionalità dell'essere umano, tale che "quando l'apprendimento sembra funzionare, si denota un accoppiamento strutturale in cui l'insegnante e i suoi ragazzi, i ragazzi fra loro e con l'insegnante, i soggetti con l'ambiente sperimentano una reciproca interrelazione che li forma tutti" (Dario, 2016, p. 263).

6. Libertà: avere il coraggio di sapere

In questa prospettiva, l'eclissi dell'immaginazione qui considerata non è un semplice impoverimento interiore, bensì l'esito congiunto della colonizzazione neoliberale dei fini educativi – che riduce l'educazione a *learnification* – e delle trasformazioni documentali del quotidiano, che saturano lo sguardo di 'non cose' e narrazioni preconfezionate (Biesta, 2004; Ferraris, 2021; Han, 2017, 2022; D'Agnese, 2025).

Viviamo in una società che sta creando disuguaglianze incredibili quanto a ricchezze concentrate nelle mani di pochi e povertà estreme ampiamente distribuite.

È una società iperconnessa, dove la costante attenzione a dati e info sbiadisce il potere concreto delle cose e 'piatta' la differenziazione tra vero e falso, dove i selfie e i messaggini, le nostre ricerche sul WEB, le non cose – come li definisce il filosofo sudcoreano Byung-Chul Han (2022) – servono a profilarsi e a "pre-disporre" il mondo in cui viviamo.

La curiosità e il desiderio di sapere sono la strada maestra per immaginare un mondo altro. Ma la nostra epoca sembra averli anestetizzati. Propone massicce dosi di immaginazione preconfezionata, un brodino estinto che non ha bisogno di pensiero e di pause per riconoscere l'intensità e la "proprietà" del desiderio e della curiosità, perché produrre e consumare diventano forma della realizzazione umana (Han, 2017). In questo modo, non c'è bisogno di superare barriere, di mobilitare volontà e motivazione: bisogna accelerare per avere più tempo; quindi, basta consumare e/o possedere (anche perché di solito i prodotti dell'immaginazione preconfezionata sono ad obsolescenza programmata).

Se, come dicevamo, Vygotskji ci mostra un percorso a spirale aperta del pensiero che, da immaginazione-in-pensiero si fa immaginazione-in-azione per ritornare al pensiero verso livelli sempre più elevati di ricchezza e di espressività, in quest'epoca di 'eclissi dell'immaginazione' il percorso rischia di risolversi in un "viaggio all'esterno", che si consuma senza dover ritornare al pensiero.

L'umanità, per cercare di gestire in positivo i fenomeni anti-gruppo che stanno modificando gli equilibri geopolitici e condizionando la vita, dovrebbe riconoscere di essere parte di un 'viaggio' ciclico a spirale aperta dal sociale al personale per ritornare al sociale. Si tratta di un viaggio fatto di legami, che porta i soggetti a collocare eventi, interazioni, negoziazioni, linguaggi, credenze, in uno spazio/sistema condiviso di segni, mediatori, relazioni intersoggettive, manifestazioni pubbliche di concezioni e valori.

È uno spazio dove "ogni legame è un racconto di sé nell'altro e dell'altro in sé" (Margiotta, 2018, p. 15), dove chi dà ascolto dà e si dà il tempo e il modo per 'entrare in contatto', oltrepassare i muri e anche ridimensionarli.

Il concetto di sé sociale (Bruner, 1990) che si costruisce attraverso lo scambio intersoggettivo e con il contesto condensa la storia del passato nel presente e, nel far significato, fa comunità culturale da un lato, permette l'individuazione dall'altro.

Al riguardo, Bruner in La ricerca del significato (1992) scrive che devono essere presi in considerazione nella costruzione del Sé due concetti generali:

"Il primo principio è la *riflessività*, la nostra capacità di volgerci al passato e di modificare il presente alla luce di questo passato [...]. Il secondo principio universale è la nostra 'incredibile' capacità intellettuale di *immaginare alternative*, di concepire altri modi di essere, di agire e di lottare. E quindi, se in un certo senso è vero che siamo 'creature della storia', d'altro canto siamo pure agenti autonomi" (Bruner, 1993 1a, pp. 107-108).

Quindi, avere il coraggio di sapere cosa? Quali sono le nostre risorse più preziose? Crediamo che siano: (a) la cultura, intesa come consapevolezza di sé e del mondo e come ragione pratica, interessata a comprendere e trasformare il presente guardando all'umano, senza farsi illusioni di facili equilibri e soluzioni; (b) l'educazione, l'istruzione, la formazione nella scuola e nei contesti formali e non formali intenzionalmente educativi, che possono svolgere la funzione di 'area transizionale' / spazio di sviluppo tra ciò

che una società è e ciò che può diventare, se sa creare le condizioni per attivare e coltivare riflessività e capacità di immaginare alternative e se sa valorizzare l'agentività e i talenti di ciascuno; (c) la libertà, intesa come presenza attiva, impegno di rispondere con l'espressione artistica, l'azione politica e la decisione morale ai problemi politici e sociali (Margiotta, 2005; Gramigna, 2024; Cagol, 2025a, 2025b).

In altre parole, avere il coraggio di sapere che la libertà civile (libertà come individuazione) non può esistere senza la libertà politica (libertà come partecipazione) e che la libertà politica è tale solo se si accompagna alle garanzie civili; avere il coraggio di sapere che l'individualismo, la centratura sugli interessi particolari, così come un potere incontrollato e autarchico affidato alle istituzioni dall'indifferenza di massa attivano potenti fenomeni anti-gruppo.

7. Per concludere

Vorrei ricondurre a una conclusione i cinque punti che ho trattato.

Ho evidenziato alcune tra le tante vistose e drammatiche criticità che marcano il periodo storico-culturale in cui viviamo: *fenomeni anti-gruppo* che prendono la forma di *muri fisici e mentali* e frenano le speranze di futuro.

Ho proposto, nel secondo paragrafo, un cambio di prospettiva per sottolineare *come* la motivazione di attraversare i muri, di correre il rischio di entrare in contatto con il 'mondo di fuori' *sia la nostra condizione esistenziale* fin dalle prime settimane, mesi, anni di vita. È qui che *incominciamo a prendere fra le dita i 'fili'* dei nostri piccoli e grandi talenti e a tesserli, a sbrogliare i "nodi", ad attraversare i 'muri', a scoprire, poi narrare (Formenti, 1996) e narrarci il mondo fuori e dentro di noi – dove il sociale e l'intimo sono parte della storia – soprattutto se ci sentiamo riconosciuti e "ben visti".

Il terzo aspetto affrontato riguarda *l'essenza della relazione educativa*, che sta nel *riconoscere, far emergere e "allenare" i piccoli-grandi talenti di ciascuno*, sapendo che i talenti non sono innati, piuttosto sono il frutto del potere formativo e educativo dei processi storico-culturali, della generatività dei contesti di educazione e di vita e dei loro linguaggi (Margiotta, 2018).

Generatività che, nel quarto paragrafo, guarda alla *scuola* – e alle *opportunità intenzionalmente educative* del contesto di vita – come al cardine del processo di sviluppo individuale e sociale, perché la scuola e il sistema formativo possono essere orientati a 'conformare' e mortificare le menti, oppure a formare persone libere e creative.

Questo, per sostenere, nel quinto paragrafo, che: *cultura e educazione* ci possono offrire la possibilità di comprendere, riflettere, immaginare alternative e che *il coraggio di sapere*, di essere soggetti autonomi e insieme capaci di adesione attiva ci permette di attraversare i muri dell'indifferenza, dell'individualismo, della dipendenza passiva e di rispondere con *l'azione politica e la decisione morale* (Tomarchio, 2015; Cagol, 2025a, 2025b) ai problemi che la democrazia e la libertà ci pongono.

Vorrei, infine, riportare alla mente due strofe di

poesia che Francesco De Gregory cantava anni fa (1972):

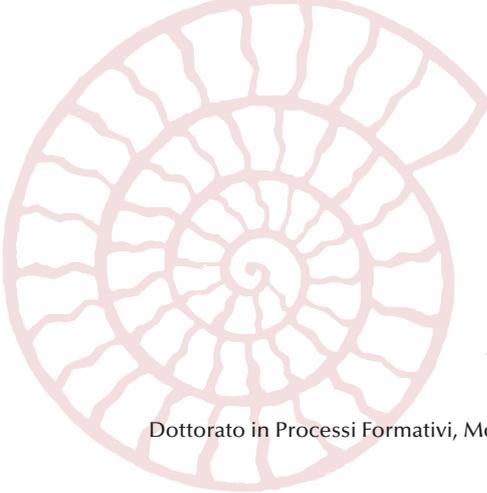
“Ma Signora Aquilone,
Non le sembra un po' idiota questa sua occupazione?”
Lei mi prese la mano e mi disse: “Chissà,
Forse in fondo a quel filo c'è la mia libertà”.

Forse in fondo a quel filo – il filo dei talenti possibili a ciascuno, che si dipana nel tempo e nei contesti storico-culturali – c'è anche la nostra personale autonomia e la libertà individuale e collettiva, se sapremo difenderla dalle deviazioni individualistiche e dalle imposizioni totalitaristiche, se sapremo coltivarla e prendercene cura, se avremo il coraggio di sapere.

Riferimenti bibliografici

- Biesta, G. J. J. (2004). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 23, 70–82. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-06>
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina.
- Biesta, G. J. J. (2023). *Oltre l'apprendimento: Un'educazione democratica per umanità future*. FrancoAngeli.
- Boscolo, P. (2002). La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune. *Scuola e città*, (1), 81–92. https://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/boscolo_2.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Bruner, J. S. (1990). Comment on Kenneth Gergen's "The construction of self in the post-modern age". *Psychologische Rundschau*, 41, 206–207.
- Bruner, J. S. (1993). *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri.
- Cagol, M. (2025a). Gli stoici e la pedagogia delle emozioni. In M. Cagol, F. Corni, & L. Dozza (Eds.), *Esperienza, emozione, immaginazione*. FrancoAngeli.
- Cagol, M. (2025b). *Relazioni etiche dell'educazione: Being taught by Lévinas*. FrancoAngeli.
- Capobianco, R. (2018). La scuola dei talenti nella società delle competenze. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 49–58. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2927>
- Cappa, F. (2020). Tracce per una creatività pedagogica. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 24(57), 107–113. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/1139>
- Carofoglio, G. (2024). *Elogio dell'ignoranza e dell'errore*. Einaudi.
- Castaldi, M. C. (2023). Desiderare bene per desiderare il bene: Percorsi di autorealizzazione tra generatività pedagogica e cura del talento. *Attualità pedagogiche*, 5(1), 5 – 15. <https://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/view/6>
- Colon, D. (2024). *La guerra dell'informazione: Gli stati alla conquista delle nostre menti*. Einaudi.
- Consiglio Nazionale Giovani. (2022). *Rapporto 2022: La povertà educativa in Italia. Un'educazione di qualità per uscire dal circolo vizioso della trasmissione intergenerazionale della povertà*. https://consigliNazionalegiovani.it/wp-content/uploads/2022/10/CNG_Poverta%CC%80EducativaInItalia.pdf
- D'Agnesi, V. (2025). Pedagogie per i nuovi tempi: Eclissare l'immaginazione: Una prospettiva deweyana sulla mentalità educativa neoliberale. *ZeroeUp Magazine*, 2025(11), 20–27.
- Dario, N. (2016). Il meta-dispositivo della generatività. *Formazione & insegnamento*, 14(2), 249–268. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1999>
- Dozza, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo: Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47–90). Carocci.
- Ellerani, P. (2017). *Generatività e innovazione educativa: Percorsi di ricerca e pratiche formative*. FrancoAngeli.
- Erikson, E. H. (1987). *I cicli della vita: Continuità e mutamento*. Armando.
- Ferraris, M. (2009). *Documentalità: Perché è necessario lasciar tracce*. Laterza.
- Ferraris, M. (2016). Documedialità: Una ragion pratica per il web. *InfoNews.it*. https://infonews.notartel.it/index.php/2016/10/14/home_n3_2016/
- Ferraris, M. (2021). *Documanità: Filosofia del mondo nuovo*. Laterza.
- Formenti, L. (1996). La storia che educa: Contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa. *Adulità*, (4), 83–121.
- Gramigna, A. (2024). Umberto Margiotta interpreta John Dewey: A proposito di libertà e liberalismo. *Formazione & insegnamento*, 22(3), 10–16. https://doi.org/10.7346/feixxii-03-24_02
- Han, B. C. (2017). *Il profumo del tempo: L'arte d'indugiare sulle cose*. Vita e Pensiero.
- Han, B. C. (2022). *Le non cose: Come abbiamo smesso di vivere il reale*. Einaudi.
- Lewin, K. (1963). *Il bambino nell'ambiente sociale*. La Nuova Italia.
- Lewin, K. (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Il Mulino.
- Liotta, E. (2024). Verso un'esplorazione critica delle definizioni di povertà educativa: Limiti e questioni aperte. *Q-Times*, 16(1), 203–214. <https://www.qtimes.it/?p=through-a-critical-exploration-of-the-definitions-of-educational-poverty-limits-and-open-questions>
- Mannese, E. (2023). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo: Epistemologie e comunità pensanti per l'homo generativus*. Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Margiotta, U. (2016). I futuri della scuola e la ricerca pedagogica. *Formazione & insegnamento*, 14(2), 9–15. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1827>
- Margiotta, U. (2017). Editoriale: Generative education: Vent'anni dopo il Rapporto Delors. *Formazione & insegnamento*, 15(2), 11–15. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2333>
- Margiotta, U. (2018a). Editoriale: La formazione dei talenti come nuova frontiera. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 9–13. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2923>
- Margiotta, U. (2018b). *La formazione dei talenti: Tutti i bambini sono un dono, i talenti non sono un dono*. FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2019). Responsabilità pedagogica e ricerca educativa: Intelligenza collaborativa, formazione dei talenti e tecnologie dell'artificiale. *Formazione & insegnamento*, 17(1), 13–18. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3407>
- Margiotta, U. (2005). *John Dewey: Democrazia, liberalismo e azione sociale*. Pensa MultiMedia.
- Mecacci, L. (2022). Prefazione. In L. S. Vygotskij, *La mente umana: Cinque saggi* (pp. 7–33). Feltrinelli.
- Nitsun, M. (1991). The anti-group: Destructive forces in the group and their therapeutic potential. *Group Analysis*, 24(1), 7–8. <https://doi.org/10.1177/0533316491241003>
- Nitsun, M. (1996). *The anti-group: Destructive forces in the group and their creative potential*. Routledge.

- Nitsun, M. (2014). *Beyond the anti-group: Survival and transformation*. Routledge.
- Orsenigo, J., & Pirone, I. (2023). Oltre il sentimentalismo, il moralismo e l'ideale: Desiderare è una questione politica. *Attualità pedagogiche*, 5(1), 165–176.
- Patera, S. (2002). *Povert  educativa: Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. FrancoAngeli.
- Tomarchio, M. (2015). Coltivare l'essere che trasforma le cose: Pedagogia militante e progettualit  educativa. In M. Tomarchio & S. Olivieri (Eds.), *Pedagogia militante: Diritti, culture, territori: Atti del 29° convegno nazionale SIPED (Catania 6–7–8 novembre 2014)* (pp. 24–36). ETS.
- Vygotskij, L. S. (1990a). *Immaginazione e creativit  nell'et  infantile*. Editori Riuniti.
- Vygotskij, L. S. (1990b). *Pensiero e linguaggio*. Laterza.
- Vygotskij, L. S. (2018). *Vygotskij's notebooks: A selection*. Springer.
- Vygotskij, L. S. (2022). *La mente umana: Cinque saggi*. Feltrinelli.
- Winnicott, D. W. (1974). *Gioco e realt *. Armando.
- Winnicott, D. W. (1975). *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. G. Martinelli.



Aesthetic education between talents, educational poverty and meritocratic fiction

L'educazione estetica tra talenti, povertà educative e finzione meritocratica

Emanuele Liotta

Dottorato in Processi Formativi, Modelli teorico-trasformativi e metodi ricerca applicati al territorio, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Catania (Italy); emanuele.liotta@phd.unict.it
<https://orcid.org/0009-0008-2545-2229>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The contemporary acceleration of knowledge change processes generates opportunities but at the same time also compromises the ideal of equity in access to education (Ellerani, 2020). In this context, the neoliberal meritocratic paradigm is inadequate: it defines talents as the result of innate gifts and individual success, obscuring structural inequalities and promoting exclusionary competitive models. In this framework, educational poverty is read as a deprivation of formative experiences for the development and emergence of talents (Patera, 2022). The contribution, on the other hand, interprets talent as a relational construction that arises from the interaction between individual predispositions, educational contexts and social opportunities (Margiotta, 2018a). From the reflection it emerges how aesthetic education represents an opportunity to counter these inequalities: through expressive and reflective practices, it allows the integration of creativity, critical thinking and active participation, opening spaces for the enhancement of differences and the transformation of dominant narratives (Dewey, 1934; De Bartolomeis, 2003; Dallari, 2023).

La contemporanea accelerazione dei processi di cambiamento della conoscenza genera opportunità ma al contempo compromette anche l'ideale di equità nell'accesso all'educazione (Ellerani, 2020). In tale contesto, il paradigma meritocratico neoliberista risulta inadeguato: esso definisce i talenti come esito di doti innate e successo individuale, oscurando le disuguaglianze strutturali e promuovendo modelli competitivi escludenti. In questa cornice, le povertà educative sono lette come privazione di esperienze formative per lo sviluppo e l'emergere dei talenti (Patera, 2022). Il contributo, diversamente, interpreta il talento come costruzione relazionale che scaturisce dall'interazione tra predisposizioni individuali, contesti educativi e opportunità sociali (Margiotta, 2018a). Dalla riflessione emerge come l'educazione estetica rappresenti un'opportunità per contrastare tali disuguaglianze: attraverso pratiche espressive e riflessive, consente infatti di integrare creatività, pensiero critico e partecipazione attiva, aprendo spazi per la valorizzazione delle differenze e la trasformazione delle narrazioni dominanti (Dewey, 1934; De Bartolomeis, 2003; Dallari, 2023).

KEYWORDS

Aesthetic Education, Talent, Educational Poverty, Meritocracy, Educational Device
Educazione Estetica, Talento, Povertà Educative, Meritocrazia, Dispositivo

Citation: Liotta, E. (2025). Aesthetic education between talents, educational poverty and meritocratic fiction. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 21-27. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_04

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This article was published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_04

Submitted: July 1, 2025 • **Accepted:** September 1, 2025 • **Published on-line:** October 2, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: il paradigma meritocratico e i suoi limiti

Le transizioni culturali, tecnologiche e sociali che caratterizzano l'età contemporanea hanno generato un'accelerazione nei processi di trasformazione della conoscenza e nelle attese di sviluppo delle capacità richieste, portando con sé rinnovate opportunità ma anche ampliamento delle disuguaglianze educative, “disperdendo principio e prospettiva della costruzione di un sistema di eque opportunità, di eliminazione delle disuguaglianze nell'accesso, di sistematica amplificazione dell'*human flourishing* e dei talenti” (Ellerani, 2020, p. 243). Alla luce di tale premessa, il paradigma meritocratico, di matrice neoliberista, pur essendo ormai imperante all'interno delle agenzie educative si rivela inadeguato rispetto alla complessità del nostro tempo. La meritocrazia, intesa come il principio secondo cui il successo è determinato esclusivamente dallo sforzo individuale, si rivela un'illusione. Essa alimenta asimmetrie culturali e strutturali; impone una visione ristretta del talento, riducendolo a un prodotto di capacità innate e misurandolo con criteri standardizzati come produttività ed efficienza economica. È, in sostanza, una visione che ignora elementi quali la creatività, la sensibilità artistica, la capacità di riflettere criticamente sulla forma e sulla natura delle cose, che sfuggono alle metriche quantitative e si sviluppano solo in contesti educativi generativi (Margiotta, 2018a).

Il paradigma meritocratico, infatti, si fonda su una concezione individualistica del successo, trascurando le disuguaglianze strutturali che influenzano il percorso formativo di ogni individuo. Come evidenziato da Pierre Bourdieu (1973), il capitale culturale e sociale gioca un ruolo determinante nell'accesso alle opportunità educative, dimostrando che il merito non è un fattore neutro, ma è condizionato da fattori socioeconomici pregressi. Un ulteriore limite della meritocrazia risiede nella sua tendenza a classificare e categorizzare gli individui sulla base di parametri quantitativi, spesso riduttivi. L'adozione di criteri standardizzati per misurare il talento e il successo personale porta a una svalutazione di espressioni di talento e capacità che non rientrano nei canoni della “spendibilità” sul mercato. Howard Gardner (1993) ha dimostrato che esistono molteplici forme di intelligenza – logico-matematica, linguistica, musicale, spaziale, corporeo-cinestetica, interpersonale e intrapersonale – e che il sistema meritocratico esclude percorsi di crescita non riconducibili a criteri di efficienza economica; fa proprie forme di talento misurate da parametri standardizzati (il rendimento, la produttività, le competenze mercificabili), mentre altre (la creatività, la sensibilità artistica) restano invisibili. Non di meno, la meritocrazia non tiene conto del valore formativo dell'errore e dell'apprendimento attraverso il fallimento. Se, in ottica margiottiana, infatti, il talento è capitale formativo che si costruisce nei processi educativi, anche attraverso l'interazione con il contesto (Margiotta, 2018a), allora l'errore non rappresenta più una deviazione da correggere ma un'occasione di apprendimento estetico e critico: apre alla possibilità di rielaborare l'esperienza e di coglierne le dimensioni problematiche. La pressione a performare e a ottenere risultati eccellenti finisce per soffocare la creati-

vità e la sperimentazione. Questo perché, seguendo Antonio Gramsci, il mito del merito si inserisce all'interno del concetto di *egemonia culturale*, attraverso il quale le classi dominanti legittimano e perpetuano il proprio potere diffondendo idee che sembrano naturali e universalmente valide. L'educazione, in questa prospettiva, non è solo un luogo di apprendimento, ma anche uno spazio di riproduzione ideologica, che interiorizza valori e modelli sociali funzionali al mantenimento dello *status quo* (Gramsci, 1949). Alla luce di questi ancoraggi teorici, è possibile parlare di una forma di *finzione meritocratica*: significa smascherare la retorica della neutralità valutativa e mettere in discussione le dinamiche ideologiche che sostengono la narrazione del merito come finto strumento di giustizia. L'idea di “finzione meritocratica” si riferisce al carattere illusorio e ideologico del principio di meritocrazia stessa, che si presenta come criterio neutrale e oggettivo di valutazione ma che, in realtà, maschera profonde asimmetrie sociali e culturali. Definire la meritocrazia come “finzione” significa smascherare il suo funzionamento simbolico: essa costruisce una narrazione in cui il successo appare come risultato esclusivo dell'impegno individuale, occultando invece il peso delle condizioni strutturali di partenza – capitale economico, culturale e sociale – che determinano in modo significativo le possibilità di realizzazione (Bourdieu, 1973). La retorica meritocratica diventa così dispositivo di legittimazione delle disuguaglianze, poiché la rete che intorno ad essa gravita attribuisce responsabilità individuale al fallimento, trasformando in deficit personale ciò che è prodotto da barriere sistemiche. La finzione risiede dunque nella promessa di equità che non può essere mantenuta: dietro l'apparenza di giustizia valutativa si perpetua una selezione che privilegia chi già dispone di risorse e strumenti, riproducendo lo status quo e scoraggiando la pluralità dei percorsi formativi (Gramsci, 1949; Liotta, 2023). Se la meritocrazia viene posta sotto esame critico – anche attraverso le lenti fornite dalle idee di egemonia culturale di Gramsci, della riproduzione sociale di Bourdieu, e della molteplicità delle forme di intelligenza di Gardner – rivela questa sua falsificazione: e cioè come essa sia distante dall'essere imparziale, e funzioni invece come dispositivo simbolico, che legittima le disuguaglianze e responsabilizza l'individuo per la propria mancanza di opportunità, anziché interrogare le condizioni strutturali che la determinano (Liotta, 2023).

Il mito del merito contribuisce, così, alla costruzione di una società neoliberista fondata sulla competizione e sulla giustificazione delle disuguaglianze come esiti naturali del successo individuale: la retorica del merito legittima le differenze economiche e sociali, riducendo la complessità delle disuguaglianze a un problema di impegno personale, non tenendo conto, tuttavia, che se il punto di partenza non è equo, la competizione non può generare risultati altrettanto equi. Non di meno, la meritocrazia depotenzia le differenze, poiché ignora il ruolo della cultura, dei contesti e delle risorse nell'interrogare il talento, riproduce socialmente l'idea che chi non riesce non abbia “meritato”, scoraggiando la diversificazione dei percorsi formativi e la creazione di contesti in cui sia possibile “apprendere e ascoltare le voci dell'altrove” (Pinto Minerva, 2014, p. 21).

2. Il contributo di Riccardo Massa: la pedagogia come spazio relazionale

Per decostruire questa visione limitata del talento, è utile riferirsi agli studi di Riccardo Massa sulla pedagogia come dispositivo relazionale.

Ispirandosi alle teorie di Michel Foucault, Massa definisce l'educazione come un insieme complesso che interseca dimensioni esistenziali, funzionali, trasazionali, inconscie, ideologiche, progettuali, metodologiche, pragmatiche e strutturali. Questa visione multidimensionale riconosce l'educazione come un processo dinamico, in cui il potere e il sapere si intrecciano per formare soggetti e contesti: Massa enfatizza l'importanza di una pedagogia che analizzi criticamente le pratiche educative, considerando le influenze culturali, sociali e istituzionali che modellano l'esperienza formativa. Attraverso la "clinica della formazione", propone un approccio che integra teoria e pratica, mirando a una comprensione profonda dei processi educativi e alla trasformazione consapevole delle pratiche formative. La prospettiva massiana invita a considerare il talento non come un attributo statico, ma come un processo dinamico che emerge dal confronto con la diversità e dal riconoscimento dell'alterità (Massa, 1992, 1994). La pedagogia diventa luogo di negoziazione continua tra chi forma e chi si forma; al centro del discorso educativo, Massa pone proprio la dimensione del soggetto, approdando ad un dispositivo pedagogico inteso come spazio di tensione e contraddizione, in cui l'accostamento tra *talento* – bene comune – e *marginalità* – che garantisce privilegio a pochi – può divenire occasione di riflessività verso un sapere in continua riconfigurazione (Massa, 1992; Massa, 1994). Se il talento, nella prospettiva massiana, è da intendere come processo emergente e non come dotazione stabile, allora l'educazione deve configurarsi come esercizio al sensibile, come osservazione aperta e attenta alle forme ancora incerte dell'individuo. Lunghi dall'essere un'entità interna da scoprire, un *daímon*, di ispirazione innata, il talento si costituisce nella relazione con il mondo e con l'altro, attraverso l'interazione con i materiali simbolici, affettivi, culturali, la corporeità delle cose che costituiscono il contesto educativo, l'individuo e la collettività insieme. È in questo senso che l'osservazione del sensibile – delineata da Massa come pratica clinica, implicata e decifrente – diviene strumento generativo: consente di cogliere i segnali deboli, le latenze fantasmatiche, le potenzialità non ancora formalizzate, e di predisporre dispositivi e paradigmi capaci di accogliere e dar forma a ciò che emerge (Kaës et al., 1973; Massa, 1979; 1986; 1992). Il talento, allora, non è né innato né misurabile, ma costruito nel tempo educativo, che, come scrive Maria Tomarchio, "è tempo vissuto, 'promesso ad una forma' autenticamente umana; si sviluppa in storie, esplicite ed implicite, che attraversano identità personali, ma anche culturali e territoriali" (Tomarchio & D'Aprile, 2021, p. 36). È, in sostanza, frutto di uno sguardo che non giudica né seleziona, ma riconosce e sostiene tanto l'individualità quanto la pluralità, la differenza. L'educazione si fa così spazio di invenzione reciproca, in cui l'educazione estetica non investe il talento del suo *status*, ma lo rende possibile, lo porta ad affiorare dalla trama del sensibile, dal gesto inatteso, dalla pa-

rola che si sottrae. È proprio nella capacità di sostare in questa sospensione – tra visibile e invisibile, tra dato e latente – che si apre l'orizzonte formativo del talento come evento estetico e relazionale, anziché come patrimonio da certificare.

3. Il talento come costruzione sociale e sistemica

La meritocrazia riduce il dialogo e spinge verso un modello di competizione che sopprime la creatività e la pluralità: è da questa polarità tra visione individualistica del talento e riconoscimento della sua costruzione sociale e relazionale, centrale in un'interpretazione critico-riflessiva del fenomeno, che emerge come i talenti non siano mai espressi in modo neutrale o universale, ma si sviluppino in un dialogo continuo con il contesto culturale e sociale, che offre (o nega) le condizioni affinché le potenzialità si traducano in attività *noetica* ed *estetica* allo stesso tempo.

In continuità con gli studi di Umberto Margiotta, il talento va inteso come una costruzione che nasce dall'interazione tra predisposizioni individuali, opportunità sociali e contesti educativi generativi. Non si tratta di un "dono naturale", ma del risultato di un percorso che può essere ostacolato o favorito da fattori ambientali e educativi (Margiotta, 2018a), poiché implica la necessità di progettare contesti formativi che superino forme di esclusione e che favoriscano l'emergere e l'espressione di ogni genere di talento, senza lasciarsi condizionare da logiche tecnicistiche, valutative e meritocratiche limitanti. In questo senso, Margiotta si pone in una bisettrice critica in relazione alle concezioni tradizionali che collegano il talento esclusivamente a componenti di innatismo, evidenziando l'importanza di un approccio che consideri sia le basi della predisposizione, sia le influenze sociali e culturali nella formazione del potenziale individuale.

Entro tale cornice di riferimento, la teoria margiottiana sottolinea la necessità di un sistema educativo che valorizzi le diverse forme di predisposizione, promuovendo ambienti e contesti dell'educazione che siano generativi e trasformativi; nella rivoluzione copernicana proposta per la scuola del Ventunesimo secolo, Margiotta suggerisce proprio la centralità della formazione dei talenti, questione che implica anche una riforma dei percorsi educativi che integri i saperi teorici con modelli di *praxis*, esperienziale, così da coniugare la dimensione della formazione con nuove declinazioni che rispondano alle esigenze della società contemporanea, garantendo il riconoscimento e la valorizzazione di ciascun talento, per ciascun individuo. Nel solco anche di quell'ermeneutica pedagogica avviata dalla riflessione di Massa, Margiotta sviluppa una riflessione che consente di articolare ulteriormente la natura processuale, relazionale e formativa del talento. Se per Massa l'educazione è spazio di costruzione di senso attraverso l'esperienza e la sospensione del giudizio, Margiotta insiste sulla funzione formativa del dispositivo educativo, inteso come luogo di produzione e non di trasmissione. Il talento, in questa visione, non è capitale naturale da premiare dove già presente e visibile, ma capitale formativo che si genera nella relazione educativa, nella qualità di ambienti e contesti, e nella capacità dell'educazione e delle sue pratiche di attivare risorse la-

tenti. In questo senso la nozione di *educabilità* del talento assume la sua piena valenza trasformativa: non si tratta di individuare chi possiede talento, porlo in competizione o in posizione di privilegio rispetto ai propri pari, ma di costruire condizioni perché ogni individuo possa esprimere il proprio talento, attivando processi di soggettivazione attraverso tecniche dense, simboliche, incarnate. La categoria stessa di *educabilità* è da riprendere dalle sue radici nella tradizione pedagogica, ed in particolare nel pensiero di Herbart che già la definiva come la possibilità di ogni aspetto dell'essere umano di formarsi attraverso l'intervento educativo (Herbart, 1806). In prospettiva contemporanea, la nozione è stata ripresa da Margiotta (1997; 2018a) per sottolineare come il talento non sia un dono da riconoscere e premiare, ma una potenzialità che si sviluppa nella relazione educativa; connessa a questo quadro si pone la pedagogia dell'esperienza che valorizza l'apprendimento situato e riflessivo, a partire da Dewey (1938) secondo cui l'esperienza è intesa come il luogo primario della formazione, in cui pensiero e azione si intrecciano. Mortari (2003) ha ulteriormente sviluppato questo approccio, evidenziando come l'esperienza non si limiti al vissuto immediato ma diventi materiale di riflessione critica capace di generare nuove forme di consapevolezza. Educabilità e pedagogia critica consentono di leggere la dinamicità e l'apertura della formazione dei talenti: non solo si educa *al* talento, ma anche si educa *nel* talento, inteso come espressione dell'essere in formazione, in dialogo continuo con l'altro e con l'alterità, con il mondo e con la pluralità delle forme; sottolineando così la necessità di linee metodologiche e operative che riformino anche i curricula, così da renderli capaci di far emergere il talento non come dono esclusivo ma come risultato di queste relazioni (Margiotta, 1997). Se il talento si riconfigura come potenzialità relazionale che richiede condizioni di cura e riconoscimento, allora anche le politiche e le pratiche educative non possono più limitarsi alla logica selettiva e meritocratica, che alimenta una visione gerarchica e statica delle capacità, ma devono configurarsi come azioni intenzionali e processi istituzionali di democratizzazione agli accessi alla formazione.

4. Formazione del talento, povertà educative e barriere strutturali

Se il talento viene riconosciuto come potenzialità relazionale e processuale che si alimenta di contesti educativi generativi, allora diventa evidente come la sua formazione non possa essere disgiunta dal tema delle condizioni di accesso a tali contesti. Anche in questo caso, gli strumenti interpretativi dell'educazione estetica non solo entrano in campo per favorire l'emergere di talenti attraverso pratiche di riflessività e creatività, ma anche come dispositivi capaci di riconoscere e contrastare i processi di marginalizzazione che derivano da forme di impoverimento educativo. Una riflessione maggiormente approfondita in relazione al sintagma povertà educative, sollecitata da queste ricognizioni teoriche, permette di non ridurle alla sola mancanza di risorse materiali, ma di intenderle, con sguardo più ampio, come deprivazione di accesso simbolico ed esperienziale a opportunità for-

mative (Patera, 2022). La definizione di povertà educative, infatti, non può più limitarsi solo alla carenza di risorse materiali: esse vanno riconosciute in tutte quelle condizioni di privazione di opportunità formative, esperienze culturali e strumenti necessari al fiorire del potenziale dell'individuo. Non si manifestano, quindi, unicamente in assenza di accesso o abbandono di percorsi formali, ma si radicano negli ostacoli sistemici che impediscono agli individui di beneficiare di occasioni educative significative e trasformative. Le povertà educative si intrecciano con dinamiche socioeconomiche e culturali, rafforzando la riproduzione delle disuguaglianze e limitando l'orizzonte di possibilità per chi ne è coinvolto. Tale condizione si traduce nella progressiva marginalizzazione degli individui che, privi di strumenti per l'autodeterminazione, vedono compromessa la loro capacità di partecipare attivamente alla società. Il concetto si estende dunque oltre l'agenzia formativa scolastica, coinvolgendo la famiglia, il contesto sociale e le politiche educative, poiché è la qualità complessiva dell'ambiente formativo a determinare le reali opportunità di formazione e crescita (Sottocorno, 2022). È dunque in questa dialettica che si colloca il passaggio semantico relativo alle barriere strutturali per l'emersione dei talenti: dalla valorizzazione della formazione di questi ultimi come capitale formativo e relazionale, alla necessità di interrogare gli ostacoli che ne impediscono il concepimento, individuando le fratture che non permettono a ciascun soggetto la possibilità di esprimere la propria soggettività. L'impoverimento educativo si configura così come una restrizione dell'apertura a un sapere critico e creativo, rendendo necessaria una prospettiva pedagogica capace di decostruire contesti, che valorizzi le differenze e riconosca la pluralità.

Si può osservare come tali privazioni contribuiscano al consolidarsi di meccanismi di esclusione e di interdizioni dei bisogni educativi (Patera, 2022), ostacolando al contempo la valorizzazione e lo sviluppo dei talenti e richiedendo un intervento che non si limiti alla compensazione materiale, ma che sia anche teorico, politico ed esperienziale. Va considerato anche che la stessa trasmissione dei valori e delle risorse culturali e sociali da una generazione all'altra, o da un gruppo sociale all'altro, avviene in modo diseguale, favorendo coloro che già partono da una posizione privilegiata: la finzione meritocratica si realizza nel momento in cui maschera queste differenze di opportunità, presentando il successo come il risultato esclusivo dell'impegno individuale, mentre in realtà esso è fortemente condizionato dal capitale culturale ed economico di partenza (Bourdieu, 1973). Parlare di povertà educative, allora, significa interrogare le disuguaglianze strutturali che ostacolano la possibilità dei talenti di esperirsi, di essere osservati, di essere riconosciuti in contesti educativi, in particolare in situazioni in cui l'alterità viene neutralizzata e la differenza trattata come devianza. La pedagogia dell'esperienza e dell'osservazione simbolica, unita alla concezione margiottiana di capitale formativo, suggerisce che le povertà educative non consistono nell'assenza di talento, ma nell'assenza di sguardi educativi capaci di farlo affiorare, di strutturarsi, di configurarsi e riconfigurarsi. È per questo che le politiche educative orientate alla giustizia devono operare non solo nella

distribuzione delle risorse, ma nella trasformazione dei dispositivi stessi dell'educazione, affinché essi diventino attenti alla molteplicità, strutturati per valorizzare ogni voce da ogni altrove, e capaci di rendere abitabile il margine creando condizioni in cui la differenza non è sottrazione ma risorsa epistemica e di pensiero critico (bell hooks, 1990; 2010). Contrastare le povertà educative a favore della formazione dei talenti, dunque, significa ripensare l'intero paradigma dell'educabilità laddove malato di merito e necessitante di categorizzazioni nette e invalicabili, sottraendolo alla logica della performance e restituendolo alla dimensione etico-politica della cura e della co-costruzione di senso.

5. L'educazione estetica come risposta trasformativa

Avendo rivolto alle questioni legate alla formazione del talento uno sguardo problematizzante, nasce spontanea la riflessione sulla postura da assumere perché i bisogni educativi evidenziati non siano più esposti a forme di interdizione, o soggetti a logiche di esclusione. Sebbene troppo spesso ignorata, sottovalutata o relegata ad esperienze circoscritte, l'educazione estetica si configura come un paradigma privilegiato per rispondere all'intersezione di nodi e limiti nell'emergere dei talenti. Grazie alle proprie caratteristiche, atte a coniugare creatività, pensiero critico e partecipazione attiva, è un dispositivo teorico-pratico configurato in modo tale da assumere un ruolo sia nella cura dei talenti che nel contrasto alle povertà educative. L'espressione *dispositivo* è mutuata dalle riflessioni di Massa e Foucault: nella sua accezione foucaultiana, il dispositivo non è semplicemente uno strumento o una tecnica educativa, bensì una rete eterogenea di elementi – discorsivi, istituzionali, normativi, relazionali – che operano strategicamente nella produzione di conoscenza (Foucault, 2001[1977]). Il dispositivo è quindi una configurazione dinamica di potere e sapere, in grado di orientare le pratiche e di istituire regimi di visibilità e invisibilità. Traslata nel campo pedagogico, la nozione permette di cogliere come le pratiche educative non siano mai neutre, ma articolino implicitamente modelli normativi di osservazione, apprendimento, valutazione, formazione del talento (Massa, 1992). Parlare di educazione estetica come dispositivo significa allora riconoscerla come campo strategico ai suoi contrattari egemonici – come quello meritocratico – che producono e normalizzano soggetti *adatti* al sistema. Il paradigma estetico, invece, attiva processi di soggettivazione e coscientizzazione alternativi: non più fondati sull'efficienza e la misurabilità, ma sull'apertura al binomio sensibile-intelligibile e sulla possibilità di ridefinire i confini del dicibile e del visibile in campo educativo.

È possibile aggiornare la definizione di educazione estetica, per evitarne una deriva nell'uso generica o riduttiva. L'estetico, inteso in senso epistemologico, non coincide con la categoria della bellezza o del sentimento, ma si configura come modalità di conoscenza che articola forma e significato in una sintesi percettivo-cognitiva. Si tratta, nella sua sostanza, del processo formativo in grado di andare oltre la semplice acquisizione di competenze artistiche o di studi

sul *bello*, attraverso cui l'individuo si forma ed è formato alla capacità di percepire, interpretare e trasformare le forme del reale – naturali, culturali, sociali – mediante un esercizio sensibile e critico del proprio sguardo osservante. Ha caratura etica e politica, perché rende visibili le disuguaglianze fino a denunciarne le tangibilità; decostruisce gerarchie imposte e promuove un'uguaglianza non simbolica ma sensibile, oltre che la possibilità per ciascun individuo di sentire e significare il mondo a partire dalla propria soggettività. Diventa così un paradigma teorico volto allo sviluppo di consapevolezza *sensibile* nei confronti del contesto-mondo, in cui il soggetto non è plasmato da modelli astratti, ma accompagnato a riconoscere e coltivare la forma sensibile dell'esistenza; ed è anche pratica pedagogica di emancipazione, perché mira a rendere l'individuo capace di leggere simbolicamente lo stesso mondo, cogliendone le strutture visibili e invisibili, riconoscere le asimmetrie, e aprendosi a forme di esperienza condivisa. Osservare, conoscere e curare non sono atti separabili ma espressioni differenti di una stessa responsabilità, che si realizza solo nella concretezza dei contesti vissuti (Mortari, 2003). In questo senso, educare esteticamente significa offrire spazi di apprendimento rispetto ad un'idea di unicità del vissuto, alle trame di senso non ancora formalizzate, evitando ogni normalizzazione: offre spazi di espressione e riflessione, permettendo agli individui di sviluppare un pensiero autonomo e creativo, cogliendo la rilevanza delle relazioni socio-materiali che possono consentire, se messe al centro, una complessa e più intensa visione della vita educativa, fondamentale per contrastare le narrazioni dominanti e costruire dialoghi interculturali e intergenerazionali (De Bartolomeis, 2003, 2004; Volpicelli, 2013; Dallari, 2023). Il riferimento fondamentale per formulare queste nuove definizioni è quanto già scriveva Friedrich Schiller (1775) nelle *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*: l'estetico è mediatore tra sensibilità e ragione, ed è possibile affermare che solo attraverso un'educazione estetica è possibile formare individui liberi, capaci di armonizzare impulso naturale e razionalità. Dal punto di vista prettamente pedagogico, il pensiero di John Dewey fornisce un arricchimento alla cornice teorica per riconoscere le risorse insite nell'esercizio formativo estetico come partecipazione attiva al mondo: già in *Art as experience*, Dewey (1934) individuava come il valore dell'esperienza estetica possa avere funzione vitale per l'educazione, perché consente di integrare l'esperienza di *aisthesis*, la sensazione, che indica il conoscere attraverso la percezione della realtà, e la stessa realtà vissuta; ciò fa sì che le predisposizioni individuali interagiscano con la realtà sensibile del contesto, dando vita a pratiche educative che tengano conto delle forme espressive proprie di ciascun individuo in situazione formativa. Per Dewey, l'estetico non è separato dal quotidiano educativo, ma emerge anche dall'ordinarietà, quando essa diventa significativa: la stessa educazione estetica, allora, è educazione alla qualità dell'esperienza, e consente ai soggetti di diventare consapevoli del loro rapporto con il mondo. Riprendendo e radicando questa intuizione, Jacques Rancière sottolinea che l'estetico è anche lo spazio in cui si definisce ciò che è visibile e ciò che non lo è, ciò che può essere detto e ciò che viene escluso dal

dicibile (Rancière, 1987). Anche Martha Nussbaum ha proposto una visione dell'educazione estetica come elemento essenziale della formazione democratica, poiché permette lo sviluppo di *capabilities* empatiche, della capacità narrativa, della comprensione delle vite altrui, diventando pratica di opposizione a disuguaglianza sociale e disumanizzazione (Nussbaum, 2010). Educare esteticamente significa allora riplasmare la distribuzione del sensibile: se ne deriva che l'educazione estetica non sia solo mezzo per rappresentare il reale percepibile, ma strumento per ripensarlo e riformularlo, stimolando nuove forme di apprendimento capaci di favorire il pensiero critico, la partecipazione attiva e la valorizzazione delle differenze, e includendo le soggettività escluse che producano nuove forme di uguaglianza. Attraversando esperienze estetiche significative, il soggetto educando rompe con la gerarchia dei saperi e delle voci legittime: può ampliare i propri orizzonti, riscoprire il valore della pluralità e acquisire alfabeti per interpretare il mondo in modo più articolato e consapevole. L'educazione estetica, pertanto, non si limita a un campo disciplinare specifico, ma si estende a tutte le forme di educazione che mettono in relazione la sensibilità individuale con la dimensione sociale e culturale, costituendo un'alternativa alla rigidità dei modelli meritocratici e alla riproduzione delle forme di esclusione e di interdizione di bisogni educativi del singolo, della comunità, di aree specifiche della formazione. L'idea di un'educazione estetica capace di rompere con le gerarchie del sapere e di aprire alla partecipazione attiva trova corrispondenza in quanto elaborato da Margiotta in materia di riforma del curriculum, che non è semplice operazione tecnica ma trasformazione dello strumento pedagogico, inserendolo in un dispositivo–rete in grado di generare soggettività che possano concepire e perseguire progetti di realizzazione ed autorealizzazione. Il curriculum deve diventare lo spazio in cui ogni soggetto possa incontrare la possibilità di formare il proprio talento, possa riconoscersi, possa sperimentare forme di espressione e di senso che eccedano le logiche selettive e standardizzanti della finzione meritocratica. Le stesse agenzie educative, e la scuola *in primis*, sosteneva Margiotta, non possono limitarsi a trasmettere conoscenze preconfezionate, ma devono diventare laboratori per il sapere e per le esperienze, in cui la pluralità dei vissuti, delle propensioni, delle individualità trovino legittimità (Margiotta, 2016). L'educazione estetica, in questo quadro, offre una piattaforma non normativa in cui le soggettività possono articolare il proprio rapporto con il mondo attraverso forme sensibili, simboliche, immaginative. L'estetico, in quanto esperienza che sospende la funzionalità, che apre alla possibilità e che attiva la presenza, diventa pratica trasversale di giustizia formativa. Restituisce valore alle opacità dell'esperienza educativa – quel residuo di senso non del tutto traducibile in termini descrittivi o analitici, che ciascun processo formativo custodisce in sé – aprendo il campo al *noetico*, ossia all'elaborazione riflessiva, intenzionale, critica, dell'esperienza. L'educazione estetica, in tale prospettiva, si tratteggia come quel terreno in cui si riscopre il libero dialogare natura–cultura, offrendo spazi e risposte all'interpretazione di un "universo delle possibilità, che tendiamo a leggere troppo

spesso in termini di 'difetto di controllo', condizionamento in negativo, piuttosto che in termini di opportunità, come steccato, piuttosto che sterminati spazi, come limite e fine dato, piuttosto che come divenire" (Tomarchio, 2015, p. 35).

6. Conclusioni: superare la finzione meritocratica e valorizzare la differenza

Attraverso la creatività e il pensiero critico, l'educazione estetica consente di superare la rigidità del paradigma meritocratico e di concepire il talento come un processo di co–creazione tra individuo e società. Il superamento della finzione meritocratica implica un profondo ripensamento del modello educativo dominante, per abbracciare una pedagogia che riconosca la differenza come valore e non come ostacolo. I contributi di Martha Nussbaum (2011) sulla capacità di *agency* e sullo sviluppo delle *capabilities* umane offrono una prospettiva teorica che rifiuta l'idea di un successo educativo determinato da parametri univoci e universali. I modelli teorici della pedagogia delle differenze (Lopez, 2018) e della pedagogia degli oppressi (Freire, 1970) spingono a considerare l'educazione non come un processo d'accumulazione di competenze spendibili, ma come atto di liberazione dal condizionamento culturale imposto da schemi rigidi e standardizzati.

Nell'integrazione tra cornice teorica e azione educativa, l'educazione estetica si traduce in pratiche che favoriscono l'esplorazione creativa e la costruzione di significati attraverso l'esperienza diretta. In ciò, la curvatura pedagogica volta alle differenze suggerisce che la conoscenza non debba essere trasmessa in modo unidirezionale, ma co–costruita con i soggetti dell'educazione, attraverso un dialogo critico sulla realtà; l'approccio esperienziale e la cornice socio–materialista permettono l'evoluzione operativa di un alfabeto teorico basato su questi presupposti. È possibile, seguendo un paradigma educativo così configurato, contrastare le povertà educative su due versanti: da un lato, facilitando l'accesso a esperienze educative di qualità anche per coloro che vivono in condizioni di svantaggio economico e culturale che minano l'emergere del talento; dall'altro, promuovendo alfabeti teorico–pratici che permettano a ognuno di riconoscere e sviluppare le proprie potenzialità, e in grado di aprire strade dell'inatteso per l'espressione del potenziale umano (Nussbaum, 2011; Margiotta, 2018b). Così, la nozione di talento andrebbe sottratta alle retoriche prestazionali che lo riducono a dote da identificare, valorizzare e misurare; il paradigma dell'educazione estetica offre la chiave di lettura per riconsiderare il talento come processo formativo e relazionale, coltivato da pratiche non classificatorie e costruzioni teoriche critico–riflessive capaci di cogliere la germinazione dei talenti nei contesti concreti, nei linguaggi dell'inatteso, nelle situazioni del quotidiano, invisibili se non atto estetico e noetico. Questa permette all'educatore di riconoscere segni minimi, intuizioni, forme di espressione non codificate, che nei contesti educativi standardizzati dalla meritocrazia rischiano di essere ignorate e svalutate. Il talento, allora, non è un dato, ma una possibilità in divenire, che si forma attraverso l'incontro con l'altro,

la sperimentazione, l'errore. È in questa prospettiva che la formazione del talento in chiave estetica si oppone alla finzione meritocratica: mentre quest'ultima seleziona e premia chi già possiede i codici della propria realizzazione, un approccio pedagogico estetico, sensibile e critico, lavora per creare le condizioni affinché ogni soggetto possa accedere a processi di soggettivazione e auto-espressione (Biesta, 2010). In questo senso, l'esperienza estetica è un atto di interpretazione del mondo, che attiva processi complessi e non sempre lineari: immaginazione, analogia, trasfigurazioni simboliche, forme del pensiero critico e riflessivo. Il talento, allora, si attua nella sensibilità, attraverso l'estetico in quanto campo di tensione tra percezione e concettualizzazione, tra espressione individuale e risonanza collettiva.

Attraverso il confronto con la forma, con le dimensioni del simbolico e del sensibile, unitamente al riconoscimento dell'irriducibilità dell'esperienza educativa – che non può essere racchiusa in logiche di mercato o criteri di utilità economica – è possibile per l'individuo attingere a dimensioni del proprio potenziale che sfuggono alla massificazione.

L'educazione estetica diventa il terreno in cui il talento può affiorare senza essere predefinito, in cui ciò che è latente può essere osservato, riconosciuto e accompagnato. Le agenzie educative dovrebbero allora interrogarsi su come strutturare contesti formativi non orientati alla performance, ma capaci di coltivare il possibile, restituendo centralità alle materialità, ai corpi, ai desideri, alle immagini e alle immaginazioni che non si piegano alle metriche di una competenza intesa come aderenza a standard funzionali al sistema produttivo, alla finzione meritocratica, al rendimento.

Riferimenti bibliografici

bell hooks. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Routledge.

bell hooks. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Routledge.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634319>

Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education, and cultural change* (pp. 71–112). Routledge.

De Bartolomeis, F. (2003). *L'arte per tutti: conoscere e produrre*. Edizioni Junior.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

Ellerani, P. (2020). Sviluppo umano, formazione, economia fondamentale: Interdipendenze pedagogiche in nuovo contesto. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia: Quale pedagogia per i minori?* (pp. 243–249). Pensa MultiMedia.

Foucault, M. (2001). Le jeu de Michel Foucault. In D. Defert & F. Ewald (Eds.), *Dits et écrits* (Vol. 2: 1976–1988, pp. 298–329). Gallimard.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Siglo XXI.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.

Gramsci, A. (1949). *Quaderni del carcere* (Vol. 2: Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura). Einaudi.

Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Röwen.

Kaës, R., Anzieu, D., Thomas, L. V., Le Guérinel, N., & Filloux, J. (1973). *Fantasme et formation*. Dunod.

Liotta, E. (2023). Disuguaglianza di classe e mito del merito: Implicazioni critiche dell'agenzia scolastica. *Pampaedia*, 195, 66–75. <https://doi.org/10.7346/aspei-022023-05>

Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze: Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.

Margiotta, U. (Ed.). (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti: Linee metodologiche ed operative*. Armando.

Margiotta, U. (2016). Una "buona scuola" potrà generare una "scuola dei talenti"? *Scienze e Ricerche*, 23, 15–17. <https://iris.unive.it/bitstream/10278/3678198/1/La-fabbrica-delle-conoscenze.pdf>

Margiotta, U. (2018a). La formazione dei talenti come nuova frontiera. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 9–14. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2923>

Margiotta, U. (2018b). La formazione dei talenti: Prospettive di ricerca. *Formazione & insegnamento*, 16(Suppl. 2), 7–12. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3023>

Margiotta, U. (2018c). *La formazione dei talenti: Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. FrancoAngeli.

Massa, R. (1979). *Teoria pedagogica e prassi educativa*. Cappelli.

Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Unicopli.

Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.

Massa, R. (1994). La formazione oggi come campo di interventi di saperi: Il rapporto con la pedagogia. In F. Cambi & E. Frauenfelder (Eds.), *La formazione: Studi di pedagogia critica* (pp. 285–303). Unicopli.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

Patera, S. (2022). *Poverta educativa: Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. FrancoAngeli.

Pinto Minerva, F. (2014). Apprendere ad ascoltare le voci dell'altrove. In V. La Rosa & M. Tomarchio (Eds.), *Sicilia/Europa: Culture in dialog, memoria operante, processi formativi* (pp. 21–40). Aracne.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.

Schiller, F. (1795). Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In J. F. Cotta (Ed.), *Die Horen Jahrgang 1795: Erstes Stück* (pp. 7–48). Johann Friedrich Cotta.

Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della poverta educativa: Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Guerini.

Tomarchio, M. (2015). L'asse natura-cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica. *Formazione & insegnamento*, 13(1), 33–44. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1676>

Tomarchio, M., & D'Aprile, G. (2021). Memoria e progettualità educativa: Spazi di incontro, di prossimità e di dialogo intergenerazionale. *MeTis-Mondi educativi: Temi, indagini, suggestioni*, 11(1), 36–51. <https://doi.org/10.30557/MT00156>

Volpicelli, I. (2013). Brevi considerazioni sull'educazione estetica: L'unidimensionalità come deformità. In I. Giunta & S. Villani (Eds.), *Lo specchio deformante: Vecchi e nuovi paradigmi della deformità* (pp. 107–114). Pensa MultiMedia.



When Context Becomes a Mirror: Rethinking Practicability Through Reflection

Se il contesto è specchio: Quando la riflessione definisce orizzonti di praticabilità

Raffaella Carmen Strongoli

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania (Italy); raffaella.strongoli@unict.it
<https://orcid.org/0000-0003-3606-4172>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This article explores key perspectives on the concepts of generativity and the centrality of context as developed by Umberto Margiotta, aiming to outline their potential horizons of meaning within contemporary educational research. Adopting an expanded perspective, the discussion seeks to move beyond purely applicative tendencies that risk weakening the transformative power of the constitutive link between theory and practice. Starting from an analysis of the key epistemological intersections within educational research, and through a critical reinterpretation of Margiotta's pedagogical writings, this contribution outlines some distinctive features of educational contexts—particularly in the form of relational learning environments—conceived as formative settings in which subjectivities are mutually shaped.

L'articolo attraversa alcune delle prospettive del concetto di generatività e di centralità del contesto elaborate da Umberto Margiotta per delineare possibili orizzonti di senso delle stesse dentro la ricerca didattica odierna in una prospettiva allargata, che si propone di rifuggire dalle tendenze unicamente applicative che rischiano di depotenziare l'azione del nesso costitutivo della relazione tra teoria e prassi. A partire da una disamina delle istanze di intersezione dei nodi epistemologici della ricerca didattica, e attraverso una rilettura critica dei testi margiottiani, il contributo delinea alcuni dei tratti peculiari dei contesti educativi nella particolare forma degli ambienti relazionali di apprendimento quali dispositivi formativi di reciproca definizione delle soggettività.

KEYWORDS

Generativity, Relational Learning Environments, Educational Contexts, Educational Research
Generatività, Ambienti relazionali di apprendimento, Contesti educativi, Ricerca didattica, Umberto Margiotta

Citation: Strongoli, R. C. (2025). When Context Becomes a Mirror: Rethinking Practicability Through Reflection. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 28-33. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_05

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This article is published with the support of Fondazione Umberto Margiotta and illustrates some results of a funded research project titled "Insostenibili disuguaglianze. Volti e profili delle povertà Educative tra giustizia, Sistema scolastico e Politiche Inclusive", part of the PIACERI 2024–2025 research plan at University of Catania.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_05

Submitted: July 20, 2025 • **Accepted:** September 9, 2025 • **Published on-line:** October 2, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Una questione di metodo/i

Nel panorama della scienza pedagogica, come notava già qualche anno fa Franco Cambi (2008), il dibattito di natura epistemologica sembra essere giunto quasi ad un *punto di stallo* in ragione certamente del raggiungimento di una buona dose di maturità del sapere e della scienza educativa, purtuttavia facendo segnare una tendenza alla contrazione dei lavori epistemologici riferiti ai modelli pedagogici in senso trasversale. Questa riduzione dell'attenzione sui modelli educativi sta assumendo una particolare configurazione che, almeno in parte, segna una distanza dalla lezione di Metelli di Lallo (1966) sul *congegno molare*, che assumeva in sé una sintesi d'integrazione dinamica tra l'aspetto empirico delle logiche sperimentali, quello teorico, dei modelli generali costruiti su dati sperimentali e ideazioni progettuali, e quello utopico, di teoria proiettiva e prospettica (Cambi, 2008). Ciò che sembra rilevarsi nel corso dell'ultimo decennio, infatti, è una tendenza alla chiusura dei diversi settori di ricerca di area pedagogica in sempre più angusti spazi d'indagine, riferiti tanto ai temi di ricerca quanto ai metodi, che rischiano di divenire autoreferenziali e scissi da una più grande prospettiva assiologica.

Dal punto di vista dello sviluppo storico delle diverse aree della ricerca pedagogica, è chiaro che i percorsi di definizione dei singoli settori non sono sovrapponibili poiché ognuno di essi ha proceduto secondo snodi propri. In particolare, nel caso dell'itinerario condotto dalla ricerca didattica (Visalberghi, 1978; Zaniello & De Vita, 2022) le istanze che hanno connotato le prime stagioni erano mosse dalla necessità di "uscire dall'incerto, dall'intuitivo, dall'approssimativo, dal frammentario" per approdare ad "un sapere organico che si serve di un metodo sicuro e tipico per giungere a indicazioni di carattere operativo tali da guidare una crescita verso fini mirati, filosoficamente fondati ma visti poi nella concretezza operativa" (Calonghi, 1993, p. 6). Al netto di questo importante e vitale traguardo, è necessario rilevare come la ricerca educativa contemporanea presenti tratti di una tendenza all'appiattimento delle indagini sulle applicazioni di modelli e strumenti spesso pensati in un altrove distante dai contesti di riferimento. In questo senso, la ricerca didattica non può dirsi immune dai rischi del neoempirismo esasperato e superficiale di cui scrive Braidotti (2014); il liberismo economico ha imposto una prospettiva antintellettuale che penalizza le scienze umane ridimensionando il portato di tutti quegli aspetti peculiari dell'analisi teorica lasciando sempre più spazio al senso comune, al profitto economico e all'interesse individuale. In un tale scenario a forte spinta produttiva, la teoria viene screditata perché intesa come "una sorta di fantasia o di narcisistico autocompiacimento. Di conseguenza, la versione superficiale del neoempirismo – spesso coincidente con la mera raccolta dei dati – è diventata la norma metodologica delle scienze umane" (2014, p. 8). Sebbene chiaramente queste affermazioni siano riferite ad ambiti molto vasti di ricerca, nondimeno, non è possibile non notare la vicinanza con alcune delle derive della ricerca didattica più recente che sembra affannarsi intorno all'analisi del dato senza avere chiara la direzione di ricerca o, peggio ancora, senza tenere in debita considerazione le conse-

guenze delle implicazioni che possono determinarsi dalle scelte metodologiche su tecniche, contesti ed esiti del lavoro.

In una prospettiva di necessario attraversamento dei saperi pedagogici che vada oltre gli steccati disciplinari e settoriali, sono gli stessi maestri e maestre della pedagogia che hanno contribuito a definirne il profilo scientifico a chiarire la necessità di una saldatura tra teoria e prassi, di un circolo virtuoso secondo la lezione di Frabboni (2001), di una irrinunciabile conoscenza e analisi dei modelli educativi, secondo la formulazione elaborata da Baldacci, che considera il modello educativo come lo schema concettuale che "salda in una medesima armatura concettuale l'elemento teleologico (uno o più fini formativi) con quello metodologico (una o più tecniche didattiche), facendo di questi elementi due facce della medesima medaglia pedagogica" (Baldacci, 2010, p. 67).

Esiste un'innegabile problematicità epistemologica della ricerca pedagogica che non può dirsi né unicamente teorica e né empirica perché il dato empirico in senso puro non esiste; esso si dà sempre dentro un dato linguistico e concettuale, è sempre pre-interpretato dentro uno spazio concettuale.

Tra i critici della deriva empirista occupa un posto di rilievo Umberto Margiotta che contribuisce a porre l'attenzione su tale questione interrogandosi sul ruolo e sulla centralità della ricerca pedagogica scrivendo quanto sia necessario che la pedagogia

"torni a studiare i nuovi ruoli e i nuovi paradigmi assunti da quanti producono conoscenza pedagogica. Perché sarà questa la specola – sempre più multilaterale – che accompagnerà le azioni didattiche e pedagogiche, educative e formative nei prossimi anni. La prospettiva chiede uno sguardo multilaterale e relazionale capace di padroneggiare la sintesi progressiva delle cinque seguenti funzioni: Analisi e spiegazione [...], Sintesi [...], Valutazione [...], Prospettiva" (Margiotta, 2018, pp. 12–13).

Dopo aver posto sul tavolo la questione in questi termini, Margiotta chiosa con un'affermazione che ha il profilo di un manifesto programmatico scrivendo "Mai, forse, come in questo secolo l'umanità avrà bisogno di conoscenza pedagogica." (Margiotta, 2018, pp. 12 – 13). Emerge una questione significativa per la ricerca di ambito pedagogico che non può essere lasciata sullo sfondo. Non è certamente possibile ritenere che la fervida stagione di dibattito del secolo scorso abbia chiarito tutte le questioni epistemologiche della scienza dell'educazione; se è vero che il rinnovamento dei temi trattati è un passaggio fisiologico e necessario dovuto alla peculiare accelerazione contemporanea, che pone innanzi costanti sfide alla pratica educativa, per altro verso, tuttavia, non sembrano poche le questioni di metodo su cui ancora la ricerca educativa può e deve continuare a lavorare in senso trasversale e multilaterale per non chiudersi dentro riduzionismi e settarismi che rischiano di svuotarne la spinta utopica al cambiamento e depotenziarne la fattiva azione di rinnovamento educativo.

È dentro questa breve nota di metodo che l'articolo attraversa alcune delle prospettive dei concetti di generatività e di centralità del contesto elaborate

da Umberto Margiotta per delineare possibili orizzonti di senso delle stesse dentro la ricerca didattica odierna in una prospettiva allargata; quest'ultima volta verso la necessità di rifuggire dalle tendenze unicamente applicative che rischiano di svuotarla di quella già richiamata *doppia faccia* della medaglia dei modelli educativi e didattici.

2. Generatività e centralità del contesto

A dispetto di una solida impalcatura connessa con istanze di trasformazione, cambiamento e proiezione oltre lo stato attuale delle cose, il concetto di generatività è variabile, complesso e mutevole in ordine ai contesti di esperienza e di conoscenza, ai valori e alle prospettive tipiche dei diversi ambiti d'indagine delle scienze umane (Dario, 2014). La generatività è intrisa di slanci verso il futuro, dimensione trasformativa dell'esistente e di sfide legate al possibile che guardano oltre tutte le forme di stagnazione e autoreferenzialità (Amietta et al., 2011). La peculiare declinazione del concetto che ha elaborato Umberto Margiotta ha assunto nel corso del tempo una dimensione di elevata complessità capace di agire profondamente in termini di prospettive e gemmazione quasi rizomatica (Deleuze & Guattari, 1980) recuperando e valorizzando l'apertura metodologica a un pluralismo di modelli e metodi della ricerca educativa. Nel lavoro di Margiotta la generatività è un concetto polisemico che lo studioso curva rispetto a molteplici possibili nessi (Minello & Margiotta, 2011) e, nel panorama di tali correlazioni, uno degli aspetti che può ritrovare nella congiuntura contemporanea una proiezione articolata è sicuramente quello del contesto educativo. Se la rilevanza degli spazi dedicati alla didattica è ormai un dato acclarato dalla letteratura scientifica (Lori, 1996; Rossi, 2009; Strongoli, 2019; Vanacore & Gomez Paloma, 2020), tuttavia essa assume tratti significativi dal punto di vista educativo quando viene ad essere intesa dentro una dimensione relazionale d'impronta generativa. A proposito di questi aspetti, Margiotta pone l'attenzione sulla qualità educativa dello spazio e riconosce quale suo presupposto di fondo il fatto che essa non vada ricercata unicamente:

“Nella prossimità fisica e sociale ma soprattutto negli idonei processi generativi che si determinano tra la socialità primaria (relazioni comunitarie, di gruppo e sociali) e quella secondaria (dimensione culturale, lavorativa e civile), tra il mondo familiare e quello comunitario, tra la dimensione interna e quella esterna della vita del soggetto. [...]. La nostra ipotesi di fondo è che l'anello di congiunzione possa essere costituito dalla prospettiva della generatività educativa e formativa che consente di legare il mondo sociale primario con quello secondario e governarne gli intrecci morfogenetici reciproci operando primariamente sulla formazione dell'identità nei soggetti in transizione (preadolescenti e adolescenti)” (Margiotta, 2017, p. 12).

Questa breve citazione, ricchissima di sollecitazioni in termini proiettivi, apre la disamina verso ulter-

riori chiavi interpretative plurali e multilivello. Innanzitutto, lo spazio è, secondo Margiotta, un luogo sia metaforico e sia concreto di riconoscimento reciproco tra i soggetti della relazione educativa, tanto quando assume i tratti dello spazio pubblico e tanto quando esso è inteso come contesto educativo. Se nella ricerca didattica Loris Malaguzzi ha, in questo senso, segnato il passo definendo lo spazio come “il terzo educatore” (Edwards, 1993), oggi, dentro le dinamiche complesse cui le comunità educative sono esposte in termini di una sempre maggiore valorizzazione e relativa attenzione agli spazi mediali e multimediali, la ricerca educativa deve rinsaldare questa consapevolezza prestando particolare attenzione alla progettazione degli spazi educativi da intendersi come dispositivi formativi (Ellerani, 2023).

A un tale ordine di considerazione, tuttavia, è necessario aggiungere una postilla di disposizione meramente pratica, quasi prosaica, poiché, a dispetto della vasta letteratura sul tema, ciò cui assistiamo nella didattica quotidiana ci impone di riconoscere e affermare a gran voce che non tutti gli spazi sono educativi. Nella nota descrizione di un'aula scolastica condotta da John Dewey più di un secolo fa, nella quale constatava con rammarico come tutto fosse “fatto per ‘ascoltare’” (1976[1899], p. 32), ci sono non pochi punti di contatto con alcune realtà didattiche odierne, che spesso si limitano a sostituire la lavagna di ardesia con quella multimediale in nome di una presunta innovazione circoscritta soltanto ai mezzi e non ai metodi o alle tecniche (Ciari, 1971); il centro nodale continua a essere la cattedra, che è intesa come un polo di comando in grado garantire l'esercizio di una vigile sorveglianza e di disporre eventuali punizioni al fine di consentire un *disciplinamento sociale dei corpi* (Foucault, 1975).

Mantenendo la rotta delle posizioni deweyane, è necessario considerare che, così come non tutte le esperienze sono educative, parimenti, non tutti gli spazi educano (Strongoli, 2023); poiché essi non sono elementi neutri o meri sfondi scenografici per una scena che accade e si risolve tutta in primo piano. Gli oggetti che si possono toccare, gli spazi che si possono vivere e le interazioni con essi sono variabili intervenienti del processo di apprendimento che è pragmatico, esperienziale e determinato dall'interazione di corpi e ambienti in una forma biunivoca poiché esso provoca cambiamenti sugli elementi materiali, sociali e culturali e da questi viene trasformato costantemente (Massa, 1992; Ferrante, 2016; Barone, 1997). Il potenziale educativo o diseducativo degli spazi si attiva, dunque, a prescindere dalla consapevolezza degli attori in campo. Da qui diventa evidente come la qualità dello spazio sia una questione centrale nella progettazione di tutte le esperienze educative. Lo spazio in grado di educare è quello che smette di essere inteso come mero contenitore o sfondo e si trasforma in quella complessa e stratificata categoria educativa che è l'ambiente. Affinché gli spazi siano autenticamente educativi è necessario che essi assumano il profilo di quegli *ambienti* di apprendimento in chiave socio-costruttivista in grado di consentire accesso e manipolazione delle conoscenze (Varisco, 2002; Castoldi, 2020). Prima di addentrarci ulteriormente nell'analisi aggiungiamo un ulteriore tassello proveniente dai contributi di Margiotta su

questo tema e in particolare dall'editoriale a *La formazione dei talenti come nuova frontiera* nel quale lo studioso si chiede:

"Nei contesti di apprendimento formale, informale e non formale in che modo il soggetto sviluppa, promuove e accredita i suoi talenti? Non si tratta più di esercitarsi in ingegneria tecnologiche, sociali o istituzionali (la riforma della scuola, la flipped classroom, il curriculum verticale e quant'altro). Se la vera intelligenza dell'uomo consiste nel rendere intelligente il suo habitat, il profondo potenziale, la insondata, straordinaria risorsa di intelligenza che i giovani costituiscono a se stessi e a noi è data, in questo inizio di millennio, dal fatto che la loro intelligenza chiama connessione e lavora alla connessione: connessione con gli altri, con il lontano, con l'aldilà, con i morti, con il passato, con l'avvenire. Con l'accrescimento delle connessioni, non è tanto lo spazio a restringersi, quanto il senso dell'umano a espandersi". (Margiotta, 2018, p. 11).

Il riconoscimento della centralità del contesto educativo e la reciprocità tra soggetti e *habitat* è una questione nodale che viene affrontata richiamando l'attenzione sul senso di un'umanità che deve, prima di tutto, riconoscere il potenziale intelligente e generativo del contesto. Nella fase contemporanea della transizione ecologica una tale attenzione chiama gli esseri umani alle loro responsabilità di uso indiscriminato dell'ambiente proprio in totale mancanza di questa reciprocità delle definizioni dei soggetti e degli ambienti. In una siffatta direzione di ricerca, è auspicabile condurre indagini sulla possibilità e l'opportunità di riconoscimento della doppia matrice che abita e agisce la categoria *ambiente* dentro le maglie del discorso pedagogico e della pratica educativa per favorire la reciprocità con le soggettività coinvolte nei processi di apprendimento (Strongoli, 2021).

3. Dagli spazi agli ambienti relazionali

Circoscrivere la densità connotativa e denotativa del termine e della categoria *ambiente* dentro gli studi di ambito pedagogico è un'impresa che può assumere i tratti di uno sforzo velleitario, data la profonda stratificazione e i pluriversi che si sono incrociati nel corso del tempo sul tema. Può essere, in parte, dirimente la sinossi condotta già da Bertolini, oltre quaranta anni fa, che considera l'ambiente come

"[B]acino di cultura antropologica, scritta dalla stessa collettività di territorio; [...] come testimone della storia personale di ogni allievo; [...] come fonte di informazione e di istruzione (una specie di primo libro di lettura); [...] come terreno di indagine/scoperta cognitiva (una specie di quaderno della ricerca); e [...] come teatro dell'arte, sede di situazioni imprevedibili, inedite, straordinarie" (Bertolini, 1980, p. 5).

A questo stato dell'arte, chiaramente limitato allo spazio temporale del suo inquadramento, la congiuntura storica contemporanea aggiunge un *ambiente*

che presenta sostrati e declinazioni semantiche e rappresentative particolarmente ampi e ricchi di complessità.

Le molte forme in cui l'ambiente si dà e le morfologie didattiche che, a sua volta, esso determina sono sfide che possono essere colte dentro la già richiamata prospettiva di centralità del contesto di Margiotta, che, tuttavia, non può mai darsi senza il riconoscimento della reciprocità delle soggettività e di quelle dimensioni relazionali che hanno potere generativo.

Nel panorama della ricerca educativa, è possibile prendere le mosse da una prima distinzione concettuale dell'ambiente per poi approdare a una proposta di sintesi. La prima differenziazione possibile è quella tra ambiente categoria della forma e categoria del contenuto (Strongoli, 2021; 2023). Rispetto alla forma, l'ambiente possiede tutte quelle caratteristiche cui si è accennato a proposito del contesto quindi si parla di ambienti educativi, scolastici, formativi, d'insegnamento e di apprendimento. In questo senso, l'ambiente come spazio scolastico, frutto di una progettazione educativa, diventa una vera e propria categoria costitutiva della didattica. La declinazione dell'ambiente come categoria di contenuto, invece, risponde all'idea di un'educazione ambientale, sostenibile, alla sostenibilità, cioè di un'educazione che si occupa dell'ambiente come tema da trattare e intorno al quale elaborare teorie e pratiche educative volte a formare soggetti consapevoli della necessità di tutelare appunto l'ambiente naturale.

Questa distinzione, tuttavia, non è necessariamente destinata a rimanere tale, cioè separata nei modelli, nei metodi e soprattutto nelle pratiche educative. La proposta degli ambienti *relazionali* di apprendimento salda in sé gli aspetti dell'ambiente categoria della forma e del contenuto come contesto e presunto oggetto esterno da tutelare, al fine di superare questo dualismo nell'ambito di una prospettiva ecodidattica (Strongoli, 2021). Come chiarito dalla proposta ecodidattica, infatti, progettare ambienti relazionali di apprendimento significa adottare almeno due principi di fondo d'impronta ecologica e sistemica (Bateson, 1972) quali pluralismo e transattività, che consentono di intendere, percepire e rappresentare l'ambiente come naturale e culturale insieme (Strongoli, 2023). Individuare e definire la transattività e il pluralismo quali principi di fondo conduce verso l'identificazione della principale peculiarità che costituisce la progettazione degli ambienti d'apprendimento ecodidattici, cioè la relazionalità. La dimensione relazionale nell'ambiente di apprendimento assume diverse declinazioni; innanzitutto, l'ambiente diventa relazionale quando a regolare i rapporti tra i soggetti coinvolti non è l'asimmetria, che può recare in sé l'attivazione di forme di esercizio del potere, bensì la reciprocità, intesa tanto come riconoscimento delle peculiarità delle soggettività, quanto nei termini di una collocazione dentro coordinate spaziali determinate da situazionalità e datità dell'esperienza.

Rispetto al secondo aspetto della relazionalità di questi ambienti di apprendimento, essa assume una dimensione metodologica poiché, in senso transattivo e in contrapposizione a forme di mera causalità lineare di *se e allora*, la logica che agisce è quella della

circularità costruttiva. Se, infatti, la progettazione didattica è costruita sulla relazione, allora la possibilità di partecipare è una forma di riconoscimento reciproco, perché si assume quale principio cardine che nessuno esista fuori da una relazione. In questo senso, la progettazione didattica deve prendere in carico la configurazione di molte forme di partecipazione, tra le quali certamente occupa un ruolo fondamentale quella periferica (Lave & Wenger, 1991), al fine di consentire il coinvolgimento decisionale tanto dei membri competenti, che occupano posizioni centrali, quanto dei soggetti meno esperti ponendo in essere pratiche d'insegnamento segnate da decentramento e riconoscimento e scevre da controllo e potere.

La terza declinazione che assume la relazione negli ambienti d'apprendimento ecodidattici è relativa alle scelte di metodi e tecniche didattiche coerenti con i valori stessi della relazionalità (Strongoli, 2023). Come si è chiarito brevemente con la nota di metodo, al plurale, posta in apertura, è necessario che la pratica didattica, in questo caso quella della progettazione didattica in contesti scolastici, si interroghi sugli orizzonti verso i quali guardare, sui valori che si propone di veicolare poiché, parimenti al contesto, anche le tecniche adottate nelle attività didattiche non sono neutre. Non possono "stare indifferentemente al servizio di Dio e di Satana, come un semplice strumento che può essere adoperato bene o male" (Ciari, 1971, p. 27); i valori educativi sono immanenti alle tecniche didattiche (Baldacci, 2004), che, a loro volta, sono connesse con i modelli e con la cultura didattica di riferimento. Assumendo questa consapevolezza dell'inevitabilità della veicolazione di valori e riferimenti in tutte le dimensioni coinvolte nella progettazione didattica, diventa chiaro come non possano essere lasciati sullo sfondo i curricoli impliciti che, nel panorama degli ambienti relazionali di apprendimento, fondati su pluralismo e transattività, non possono non essere orientati nei termini di partecipazione e cooperazione. Queste ultime sono le caratteristiche distintive attraverso le quali la relazionalità prende forma in senso didattico: la partecipazione richiama immediatamente all'attenzione sia la dimensione legata alla legittimazione periferica cui si è accennato e sia l'apertura verso orizzonti di carattere politico nel senso di una pratica educativa democratica (Dewey, 1916) che guarda al contesto intendendolo come quello spazio pubblico richiamato in apertura con le parole di Margiotta. Costruire e progettare ambienti d'apprendimento che consentano la partecipazione significa agire in aderenza a un principio democratico che guarda al coinvolgimento di tutte e tutte nel processo di apprendimento, poiché non poter prendere parte alle pratiche che sono considerate rilevanti da una comunità significa, di fatto, non poter apprendere. Sull'altro versante, il cooperativismo dà forma alla relazionalità in modo quasi fisiologico perché nelle pratiche educative cooperative ciò che si configura è un'azione di tipo ecosistemico che attiva e sviluppa comunità di apprendimento, all'interno delle quali si costruiscono conoscenze, abilità e competenze (Ellerani, 2020), e comunità di pratiche (Wenger, 1998; Alessandrini, 2007) nelle quali si possano co-costruire e condividere percorsi ecodidattici (Strongoli, 2021).

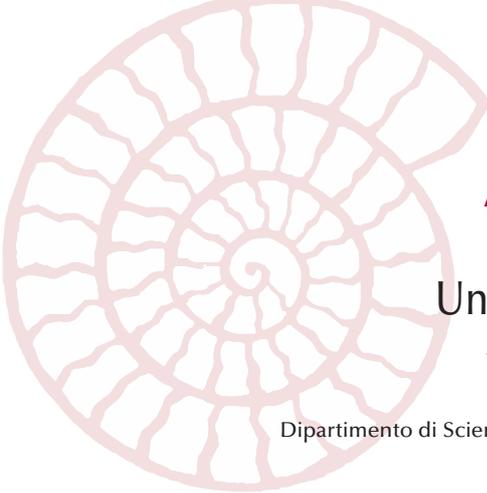
Nell'ambito di questi temi ricchi di declinazioni possibili e fronti di ricerca, il lascito di Margiotta alla comunità scientifica pedagogica mostra una generatività in senso rizomatico, cioè la possibilità di trovare declinazioni ulteriori utili a orientare il discorso pedagogico e la pratica educativa in una congiuntura storica votata alla rapidità di azione e svuotata della possibilità e dell'opportunità della stasi e del tempo lento cui ci richiama Francesch (2009). La ricerca didattica, in particolare, può trarre molta profondità di prospettiva dalla lezione margiottiana di praticare forme educative in grado di rendere intelligente l'*habitat* e di riconoscere la centralità del contesto e dell'ambiente dotati di tridimensionalità e non appiattiti sul mero riscontro del dato empirico.

Esistono condizionamenti reciproci che riguardano le molte dimensioni che abitano e definiscono la ricerca educativa e non possono essere lasciati sullo sfondo delle pratiche e delle indagini didattiche; il pluralismo, allora, deve essere una cifra distintiva tanto della progettazione degli aspetti di contesto in senso ecologico quanto delle scelte di metodo. Rispetto alla prima dimensione ecologica a essere richiamata è la necessità di guardare all'educabilità delle soggettività e alla capacitazione dei contesti che ne espandono i potenziali correlati a un'estensione delle forme e dei metodi che possono e devono guardare l'idea stessa di società (Ellerani, 2023); in ordine alla questione di metodo, è la lezione di Feyerabend (1964) a ricordare che si può essere buoni empiristi soltanto se si è pronti a operare con molte teorie alternative anziché con un singolo punto di vista tutto chiuso in quella esperienza. Pertanto, la scienza dell'educazione tutta non può sottrarsi alla generatività di dispositivi ed esiti di ricerca che contribuiscano intenzionalmente alla riduzione dei divari sociali, culturali ed economici.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (Ed.). (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Carocci.
- Amietta, P. L., Fabbri, D., Munari, A., & Trupia, P. (2011). *I destini cresciuti: Quattro percorsi nell'apprendere adulto*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2004). I modelli dell'insegnamento nell'epoca della società conoscitiva. In M. Baldacci (Ed.), *I modelli dell'insegnamento* (pp. 13–59). Carocci.
- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia: Un'interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, 1, 65–75.
- Barone, P. (1997). *La materialità educativa: L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Unicopli.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chandler Publishing Company.
- Bertolini, P. (1980). Introduzione. In F. Frabboni (Ed.), *Scuola e ambiente* (p. 5). Bruno Mondadori.
- Braidotti, R. (2014). *Il postumano: La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. DeriveApprodi.
- Calonghi, L. (Ed.). (1993). *Nel bosco di Chirone: Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*. Tecnodid.
- Cambi, F. (2008). L'epistemologia pedagogica oggi. *Studi sulla Formazione*, 1, 157–163.
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento: Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci.
- Ciari, B. (1971). *Le nuove tecniche didattiche*. Editori Riuniti

- Paideia.
- Dario, N. (2014). Sul concetto di generatività. *Formazione & insegnamento*, 12(4), 83–94. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1613>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille piani: Capitalismo e schizofrenia*. Castelveccchi.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1976). *Scuola e società* (Original work published 1899). Newton Compton.
- Edwards, C. (Ed.). (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Ablex Publishing Corporation.
- Ellerani, P. (2020). *Costruire l'ambiente di apprendimento: Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Lisciani.
- Ellerani, P. (2023). Luoghi di energie ecosistemiche: Scuole ibride per lo sviluppo umano e dei talenti. *Rivista Lasalliana*, 90(4), 413–424.
- Ferrante, A. (2016). *Materialità e azione educativa*. FrancoAngeli.
- Feyerabend, P. K. (1964). *How to be a good empiricist: A plea for tolerance in matters epistemological*. John Wiley & Sons.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Frabboni, F. (2001). Pedagogia e didattica: La storia. In M. Tarozzi (Ed.), *Pedagogia generale* (p. 149). Guerini.
- Francesch, J. D. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Graó.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto: Luoghi educativi e soggettività*. La Nuova Italia.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Margiotta, U. (2017). Generative education: Vent'anni dopo il Rapporto Delors. *Formazione & insegnamento*, 15(2), 11–15. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2333>
- Margiotta, U. (2018). La formazione dei talenti come nuova frontiera. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 9–13. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2923>
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- Metelli Di Lallo, C. (1966). *Analisi del discorso pedagogico*. Marsilio.
- Minello, R., & Margiotta, U. (2011). *Poiein: La pedagogia e le scienze della formazione*. Pensa MultiMedia.
- Rossi, P. G. (2009). *Tecnologie e costruzione di mondi: Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Armando.
- Strongoli, R. C. (2019). Quando gli spazi educano: Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto. *Pedagogia oggi*, 17(1), 431–444.
- Strongoli, R. C. (2021). *Verso un'ecodidattica: Tempi, spazi, ambienti*. Pensa MultiMedia.
- Strongoli, R. C. (2023). Relational learning environments: Theoretical perspectives and cooperative practices of ecodidactic design. *Pedagogia oggi*, 21(1), 287–293.
- Vanacore, R., & Gomez Paloma, F. (2020). *Progettare gli spazi educativi: Un approccio interdisciplinare tra architettura e pedagogia*. Anicia.
- Varisco, B. (2002). *Costruttivismo socio-culturale: Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Carocci.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Mondadori.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Zanniello, G., & Di Vita, A. (2022). *La ricerca didattica in Italia (1950–2020)*. Armando.



Reflective Communities 'Tempest': A Space to Be Invented in the School of Performance

Comunità riflessive tempesta: Uno spazio da inventare nella Scuola della Performance

Cristian Tracà

Dipartimento di Scienze dell'Educazione Giovanni Maria Bertin, Alma Mater Università degli Studi di Bologna (Italy);
cristian.traca@unibo.it
<https://orcid.org/0000-0002-9297-4536>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The Italian Secondary School has recently experienced a period of forced and constrained planning hyperactivity, the result of the effects of Next Generation Europe, which has imposed milestones and performance contracts on School Managers. The strictness of the constraints and the parallelized proliferation of actions, due to the hypertrophy of policy documents, has however sterilised experimentation. The educational policy outlined appears to be unbalanced on technology, if not technocracy, with the humanities often confined within individual remedial intervention, with an idea of humanistic knowledge as instrumental and ancillary to technical knowledge. *La scena che educa*, a model of reflective community and the first theatre network between schools in Italy, born before this period and grown in the folds of co-designs, can represent an experimental model of pedagogical thinking that hybridises different technical, professional and humanistic knowledge, thanks to theatre's natural tendency to be an integrating background.

La Scuola Secondaria di Secondo Grado italiana ha vissuto ultimamente una fase di iperattività progettuale forzata e contingentata, figlia degli effetti del *Next Generation Europe*, che ha imposto ai Dirigenti Scolastici *milestones* e *contratti di performance*. La rigidità dei vincoli e la proliferazione in parallelo delle azioni, a causa dell'ipertrofia dei documenti di indirizzo, ha però *sterilizzato* le sperimentazioni. La politica educativa tracciata appare sbilanciata sulla tecnologia, se non sulla tecnocrazia, con le scienze umane confinate spesso dentro l'intervento individuale riparativo, con un'idea del sapere umanistico strumentale e ancillare rispetto alla conoscenza tecnica. *La scena che educa*, modello di comunità riflessiva e prima rete teatrale tra scuole in Italia, nata prima di questa fase e cresciuta nelle pieghe delle co-proiezioni, può costituire un modello sperimentale di pensiero pedagogico che ibrida saperi tecnici, professionali e umanistici diversi, grazie alla naturale propensione del teatro ad essere *sfondo integratore*.

KEYWORDS

NGEU, Theatre, Performance, Reflective community, Italian Recovery Plan
Next Generation Europe, PNRR, Comunità riflessive, Teatro, Performance

Citation: Tracà, C. (2025). Reflective Communities 'Tempest': A Space to Be Invented in the School of Performance. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 34-40. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_06

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This article was published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_06

Submitted: June 30, 2025 • **Accepted:** September 1, 2025 • **Published on-line:** September 19, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. La Scuola nella *Tempesta*

Il triennio che sta per concludersi rischia di essere probabilmente il più denso di progettazioni all'interno delle strutture e delle attività della Scuola Secondaria di Secondo Grado in Italia, almeno a livello di curriculum esplicito. Il *Next Generation Europe*, nato per superare l'emergenza pandemica, ha consentito infatti agli Stati membri di costruire Piani nazionali di investimento per raggiungere obiettivi di inclusione e formazione. I governi italiani hanno successivamente declinato questi traguardi all'interno della Missione 4 del Piano Nazionale per la Ripresa e Resilienza (PNRR), costringendo in buona sostanza le scuole a portare avanti macro azioni, dentro un perimetro tracciato in ambito ministeriale.

Mai come in questa fase sono esplose, però, le difficoltà e le contraddizioni all'interno della comunità educante allargata. L'elaborazione del modello di *saperi per il futuro* si è scontrato con vari ostacoli, a dimostrazione che la disponibilità di risorse talvolta è solo una delle difficoltà con cui i sistemi formativi devono relazionarsi e che c'è sul tavolo ancora la necessità di riconoscere il *principio d'incertezza razionale*, in modo da agire con lucidità contro l'*illusione razionalizzatrice* (Morin, 2001), di cui il sistema a piattaforma centralizzata PNRR può essere indice ed espressione.

Nelle maglie di questa complessità, feconda di indicazioni critiche e trasformative per i patti educativi territoriali futuri, si sono consolidate, però, alcune esperienze significative, che possono animare una nuova fase per la costruzione di architettura e città che realizzino l'idea di *educazione diffusa* (Mottana & Campagnoli, 2020).

Questo articolo lavora sui documenti, sull'analisi delle indicazioni ministeriali e prova a colmare l'assenza di letteratura e di studi rispetto a questo fenomeno così impattante e così recente. Cerca poi di ricostruire nella prima parte il tracciato culturale e legislativo nazionale entro cui si sono mossi i finanziamenti e i progetti, con un'analisi dei limiti e delle possibilità. Nella seconda parte si crea, invece, uno spazio per il racconto di una pratica territoriale locale, osservata in prima persona, che può diventare stimolo per immaginare percorsi educativi futuri.

1.1 La progettazione educativa all'epoca del contratto di performance del PNRR

Il PNRR ha generato a più riprese ondate di finanziamenti vincolati a diversi obiettivi, cedendo la *governance* finanziaria e la regia per creare reti alle Istituzioni scolastiche, che si sono dovute misurare in tempi molto stretti con la gestione complessa di fondi e progettualità. Due gli indirizzi forti verso cui sono stati destinati le risorse: ripensare le aule e i laboratori o qualificare l'azione di affiancamento per la parte più vulnerabile della popolazione scolastica e del territorio. Una serie di sfide e una dinamica di ingaggio nuovi, per molti aspetti, sicuramente densi di possibili analisi di prospettiva sulla responsabilità tanto peda-

gogica quanto economico-finanziaria dei progetti di *welfare* per l'inclusione.

In questo articolo il focus principale sarà sugli interventi finalizzati alle strategie antidispersione e alla riduzione dei divari territoriali, vista la loro maggiore pertinenza ai temi pedagogici. Appare interessante, infatti, valutare l'onda che sta generando un investimento così massiccio, ancora in via di esaurimento, in una fase storica di transizione ecologica e digitale, che di per sé induce a una dinamica trasformativa.

Prima di ogni valutazione è utile riassumere le coordinate economiche e cronologiche. Le risorse sono state diluite nel tempo con la scadenza dell'ultima tranche prevista per il 15 settembre 2025; in due fasi principali (scandite a loro volta da *milestones* di gestione e di traguardi) e attraverso due decreti (con l'invito, e non l'obbligo, a costruire team multidisciplinari di progettazione il più possibile allargati alle risorse umane e progettuali del territorio):

- DM 170/2022: che ha individuato le scuole con una popolazione più fragile, concentrandosi di fatto sulla Secondaria di Secondo Grado con indirizzi tecnici e professionali: 3198 istituti sono stati chiamati a gestire 500 milioni di euro, ripartiti in base al numero di allieve e allievi e a coefficienti di fragilità collegati anche ai risultati delle prove INVALSI.
- DM 29/2024: sono state coinvolte in questo caso tutte le istituzioni scolastiche, un allargamento legato probabilmente a motivi di urgenza di spesa. Nella seconda tranche anche le istituzioni che erano già state beneficiarie con il primo decreto. 790 milioni di euro, di cui 40 destinati ai Centri per l'Istruzione per gli Adulti (CPIA), il totale.

Se ci limitiamo solo al finanziamento riservato al contrasto delle fragilità arriviamo a una cifra di 1290 milioni di euro: una cifra non irrilevante, se consideriamo che il fondo per la povertà educativa, approvato dal decreto Milleproroghe, prevede per il prossimo triennio solo 3 milioni di euro l'anno. Da qui l'interesse per questo fenomeno che ha intersecato la vita delle Scuole.

Nello schema PNRR gli Enti locali hanno avuto visibilità scarsa e parziale dei progetti, soprattutto nei grandi centri cittadini, mentre i Comuni e le Regioni di fatto continuavano a gestire le quote proprie (vecchie e nuove) di finanziamento destinate all'inclusione e alla coesione, con problemi di co-progettazione che hanno creato ridondanze o, all'opposto, aree scoperte di fragilità non intercettate.

Potremmo già avere le basi per dire che una buona chance è diventata un'occasione sprecata, ma lasciamo alle argomentazioni il compito di mettere in luce gli angoli bui del Piano.

Per avere un quadro chiaro del perimetro teorico e prassico di questa fase, è opportuno dare qualche riferimento più preciso di *macrosistema* e *cronosistema* (Bronfenbrenner, 1986) disegnato dai decreti: l'utilizzo delle risorse, infatti, ha dovuto seguire una grammatica prescrittiva precisa, entro cui ogni realtà ha cercato di trovare una sua libertà di pensiero, di

azione e di ricerca. Ha sicuramente influito il numero di connessioni ecosistemiche presenti nel territorio già prima del lancio del NGEU, ascrivibili spesso ad *accordi di rete* o *patti educativi territoriali*.¹

Ciascuna istituzione scolastica ha dovuto innanzitutto porsi come obiettivo generale il cosiddetto *target*: in base al contesto la piattaforma centralizzata ha calcolato un numero minimo di persone da raggiungere, o più correttamente di attestati da rilasciare a margine della frequenza alle attività (a loro volta regolate da coefficienti minimi di partecipazione sul monte ore totale).

Ogni Dirigente Scolastico, firmando un *contratto di performance*, ha assunto su di sé l'obbligo di rispettare tutte le condizioni previste dall'accordo, raccogliendo anche l'invito a coinvolgere il più possibile l'associazionismo, i servizi sociali, scolastici ed educativi, le famiglie. L'obiettivo era riportare nell'alveo istituzionale quei segmenti di adolescenza con bisogni educativi speciali, spesso confluiti nel mondo NEET. Gli altri obblighi sono stati connessi a minimali e massimali di spesa: non oltre il 20% per le attività di progettazione e monitoraggio del Team, il massimo del 10% per i laboratori di orientamento delle famiglie che dovevano coinvolgere almeno 3 genitori, una quota rilevante (almeno il 30%) per azioni di affiancamento individuale, sintetizzate spesso con termini come *coaching* e *mentoring*, probabilmente con una sottovalutazione delle problematiche connessa alla sovrapposizione lessicale di modelli diversi di affiancamento individuale, poco conosciuti dalle Scuole. Il Piano prevedeva, pur senza indicazioni tassative di impatto economico relativo, anche la possibilità di investire su laboratoriali co-curricolari tenuti da esperti, presentati come ulteriori occasioni, da leggere nell'ottica di ampliare il *campo di possibilità* (Contini, 2006) per studenti e studentesse più vulnerabili rispetto alle pratiche più tradizionali di didattica. (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024)

Se una sola di queste voci nella rendicontazione risulta come non rispettata, la struttura amministrativa delle scuole è impossibilitata a procedere al pagamento delle attività agli esperti e ai tutor, anche se hanno concluso i corsi e svolto il loro lavoro seguendo le regole d'ingaggio, per le quali i decreti hanno prescritto una procedura di selezione competitiva aperta.

1.2 L'algoritmo, la tecnocrazia e il coniglio dal cilindro

Un forte investimento sulla personalizzazione e sull'individualizzazione degli interventi, l'introduzione o il consolidamento di un lessico legato all'*orientamento narrativo* e all'apertura di spazi per la valorizzazione dei talenti: ad una prima occhiata sembra che il sistema scolastico, tra l'introduzione delle varie figure di *tutor* e *mentor*, il tratteggio di un ecosistema di azioni di supporto e la produzione del *capolavoro*, abbia trovato in questa fase un dinamismo trasformativo che muove nel segno del *Capability Approach*,

delle *intelligenze multiple* e della *formazione del talento* (Margiotta, 1993). L'obiettivo principale di questa 'nuova' didattica 'rigenerata' dal PNRR sembrerebbe, almeno nelle premesse, far proprie anche quelle istanze che tradizionalmente fanno fatica ad entrare nel curriculum implicito della Secondaria di Secondo Grado, come *l'approccio olistico alla formazione e l'accoglienza delle varie diversità* (Olivieri, 2019).

Ben presto, però, l'entusiasmo viene smorzato, partendo già dall'arco temporale di breve raggio complessivo coperto dall'investimento. Affinché una progettazione sia pedagogicamente orientata ci vuole un periodo di tempo lungo, articolato nelle fasi riassunte da Tolomelli (2019) nel framework riguardante le competenze pedagogicamente fondate dell'educatore e che può essere esteso al campo progettuale dei docenti coinvolti nei Team antidispersione. Un primo momento attento, che non può essere breve, di analisi dei bisogni legati al contesto, che diventa fondamentale per *mettere tra parentesi il narcisismo* dell'educatore stesso, onde evitare che prenda il sopravvento una rappresentazione lontana dalla realtà. Un momento successivo in cui tarare le attività, cercando di evitare sovrapposizioni con l'esistente. Un ulteriore momento successivo per definire *obiettivi realistici*, ma non banali, mossi dalla prospettiva dello *spazio di prossimità vygotkijano*. In buona sostanza bisogna sfuggire al meccanismo dell'*algoritmo* e perseguire una dinamica a spirale tra ricerca e azione *in senso euristico* (Tolomelli, 2019).

L'analisi delle istruzioni operative ministeriali invece si incastra in uno schema abbastanza rigido, con un *livello di condizionalità* di così difficile gestione da smorzare la carica sperimentale dei processi innescati da questi finanziamenti (Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici, 2024), tanto da configurare proprio la schematicità evocata poco fa come algoritmo. In aggiunta, sembra complicare il quadro l'assenza di spazio e risorse specifiche per la formazione dei docenti che danno la disponibilità a svolgere attività di affiancamento, recupero, potenziamento.

Una platea ristretta di insegnanti ha seguito il corso ministeriale online per diventare tutor per l'orientamento (riforma che ha avuto poi notevoli difficoltà a entrare nella carne viva della scuola, anche per una certa dose di contraddizione tra i contenuti e-learning molto improntate alla *progettualità esistenziale* e dell'*orientamento narrativo*, a fronte della direzione di recupero del *mismatch* con il mercato del lavoro, auspicato con varie interviste dal Ministro Valditarà).

Fuori da questa isola, in mezzo a questa tempesta di indicazioni controverse, il consolidamento delle abilità di analisi e di lettura dei bisogni è stata lasciata un po' all'autoformazione o all'improvvisazione, sulla scorta del sentire e dell'esperienza individuale. L'aspetto della cura della relazione e la pensabilità di una formazione specifica sul tema rimangono due obiettivi ancora da focalizzare, in un contesto complesso in cui, a giorni alterni, sono arrivati l'invito ad adeguarsi allo spirito del cosiddetto decreto Caivano e contemporaneamente la sferzata per portare a termine le azioni ecosistemiche dell'antidispersione per non far scattare l'allarme dell'inadempienza rispetto alle *milestones* di spesa.

Nella migliore delle ipotesi è stato demandato alle

1 Gli accordi di rete sono stati disciplinati dalla Legge 107/2015, mentre il *patto educativo territoriale* è stato introdotto dal Piano Scuola 2020-2021.

scuole più virtuose il compito di ritagliare spazi, tempi e risorse per trovare una soluzione nelle pieghe dei decreti e delle istruzioni.

Su un progetto fondativo come il *mentoring*, a cui sono state destinate importanti risorse, i Team di progettazione si sono trovati davanti a un bivio: o affidarsi a personale formato esterno, decisione che determinava una serie di delicatezze e un tempo di conoscenza lungo per creare relazioni significative con gli studenti *mentee*, o di optare per il personale interno, non formato specificamente. Proprio questa platea di docenti, immersi nelle relazioni del contesto, ha accettato, in una parte delle scuole destinatarie dei fondi, di mettersi in gioco, facendo leva sull'esperienza e sulla percezione positiva di sé, maturata in anni di coordinamento delle classi o all'interno delle funzioni strumentali.

Di tutt'altro percorso parliamo, se ci spostiamo nell'ambito delle cosiddette *scienze dure* e materie professionalizzanti. Balza agli occhi la quantità di risorse investite sui temi relativi all'intelligenza artificiale, alla didattica STEM, al tema dell'innovazione e al potenziamento delle competenze multilinguistiche. Il DM 65/2023 è il decreto specifico che ha permesso alle scuole di finanziare corsi di lingua e di approfondimento tecnologico sia per il corpo docente che per gli alunni e le alunne. Indicativo il passaggio delle indicazioni ministeriali in cui si chiede di immaginare una formazione sulle metodologie, che appaiono, però, come tecniche fredde e decontestualizzate da ogni collegamento con la sfera più personale ed emotiva implicata nella didattica. Una visione della formazione che sembra andare più nella cornice funzionalista della Scuola come luogo di *rendicontazione* (Baldacci, 2019) e dell'apprendimento inteso come *learnification* (Biesta, 2023). Tanto impegno formale e programmatico sulla tecnica, sulle tecniche e sulle tecnologie, nessun riferimento esplicito al tema della formazione in termini di *empowerment* connesso alla valorizzazione dell'energia desiderante (Tolomelli, 2015).

Nella scelta stessa di preferire le competenze STEM alle più trasversali STEAM, sembra consolidarsi la sensazione di un'esaltazione quasi fideistica del fare tecnologico, come se potesse esistere una *scienza senza coscienza*, con gli effetti deleteri già individuati da Rabelais molti secoli fa nel suo romanzo più celebre.

Nonostante il PNRR chieda anche un approccio preventivo alla dispersione e immagini uno schema multifattoriale di intervento che ricorda i ragionamenti di Bronfenbrenner, nei pesi e nei contrappesi continua a dominare una sensazione di sapere diviso in base a gerarchie di valore dettate dallo spirito del Tempo. Possono allora questi piani, progettati come silos, aiutare a realizzare gli ambiziosi traguardi del *Lifecomp*?

Alle considerazioni iniziali sulle possibilità offerte da questo triennio di finanziamenti, vanno giustapposte, se non contrapposte, le letture critiche che uniscono i vuoti lasciati da questi provvedimenti, tanto da avere la sensazione finale di un appiattimento dell'agire etico sul fare tecnico (Galimberti, 2000). Le interpretazioni più fosche sulle dinamiche economiche e sociali, infatti, non esitano a parlare di un momento storico di *tecnocrazia totalitaria mercantile*,

falsificazione del mondo, peste emozionale del patriarcato produttivista (Ghirardi Sauvageon, 2024).

Nonostante due decenni di vita delle Raccomandazioni europee sulle competenze chiave di cittadinanza che danno pieno titolo alla competenza sociale e personale nel quadro dei saperi e delle abilità, ci troviamo ancora profondamente in linea con quanto Morin rileva a proposito dell'*insegnamento della condizione umana e dell'insegnamento pertinente*: "l'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle) nonché l'essenziale (che dissolve)" (Morin, 2001, p. 41).

L'astrazione generata dalla frammentazione della conoscenza rema in direzione opposta alla logica olistica ed ecosistemica, che invece è cifra essenziale del pensiero della complessità e del postmoderno.

Da più parti continua ad essere lanciato l'allarme sul tema della relazione, visto il numero crescente di episodi di malessere psicologico e relazionale: "È urgente un'alfabetizzazione emotiva e relazionale degli adulti: il ritorno, cioè, a una dimensione che rimetta al centro gli aspetti emotivi. [...] Non basta più insegnare e educare, bisogna 'entrare in relazione' [...] Siamo chiamati a offrire relazione di cura, non intesa come cura di un malato, ma come cura delle emozioni e dei bisogni di ragazzi e ragazze, sempre meno legittimati e autenticamente ascoltati e accolti" (Lancini, 2025, pp. 65-69).

Sono in prima persona le studentesse e gli studenti stessi a chiedere di incontrare adulti significativi, in grado di saper gestire le relazioni: emerge non solo nei blog, nelle interviste, sui social, nelle canzoni, ma ormai anche in quasi tutti i discorsi di apertura degli anni accademici nel momento in cui intervengono gli studenti e le studentesse. Il tema della formazione rispetto alle abilità socio-emotive è un po' il *convitato di pietra* della Scuola italiana.

"Le analisi sugli esiti di percorsi formativi di apprendimento socio-emotivo e i loro riverberi nell'azione didattico-educativa dei docenti sono poche e poco note, benché i risultati della ricerca scientifica abbiano chiaramente messo in evidenza l'importanza degli interventi specifici dedicati agli insegnanti, i quali sembrerebbero sviluppare un maggiore senso di autoefficacia, con effetti positivi sul benessere, sulle capacità di resilienza e di coping" (Mura et al., 2023, p. 5).

L'altro grande assente nei vari documenti ufficiali del Ministero legati al PNRR è lo spazio, però, per un coinvolgimento diretto del corpo studentesco (o almeno della sua rappresentanza) nell'immaginare attività o laboratori che avrebbero dovuto servire a dare una svolta non solo agli edifici scolastici, ma anche alle architetture di pensiero didattico. C'è un invito a coinvolgere qualsiasi stakeholder territoriale della Scuola, ma mai un riferimento ad alunne e alunni, che in tale prospettiva sembrano esclusivamente spettatori passivi (ancora una volta). Eppure nel 2021 quello che allora era il Dipartimento della Presidenza del Consiglio dei Ministri (2022) nelle *Linee Guida per la partecipazione dei bambini e delle bambine e dei ragazzi e delle ragazze*, pubblicate dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, ne raccomandava la partecipazione sin dalla tenera età e

in tutte le fasi dei progetti pubblici con meccanismi precisi e significativi. Anche in questo caso la ricerca proverà a raccontare se c'è stata qualche sperimentazione in tal senso e che impressione hanno ricevuto i ragazzi e le ragazze di questo investimento pubblico che li ha attraversati.

Il commento generale n. 12 del Comitato Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescente aveva ribadito infatti che le opinioni espresse dai bambini e dagli adolescenti possono aggiungere rilevanti prospettive ed esperienze e dovrebbero essere parte dei processi decisionali, politici e legislativi, finanche nella valutazione degli esiti di tali processi.

Le azioni antidispersione, stando all'indicazione, sembrano essere ecosistemiche a corrente alternata: i progetti di potenziamento e affiancamento separano ancora le persone più fragili dai compagni apparentemente meno in difficoltà e continuano ad essere pensate solo dal mondo degli adulti, con gli effetti di verticalità e ghettizzazione che possono derivare da una tale prescrizione, a meno che i Team di progettazione non tirino fuori un *coniglio dal cilindro*.

2. Comunità riflessive tempesta: La scena che educa

La scena che educa, primo network teatrale scolastico in Italia, è un progetto coordinato dall'associazione culturale *Altre velocità*, che ha fatto sistema tra docenti, famiglie e Dirigenti Scolastici di scuole di ordine e grado diverso di Bologna, inserendosi nella forma giuridica della *rete di scopo*; pur presentando ancora in alcune azioni dei limiti di capillarità sociale, già solo recuperando semplicemente il tempo per la pratica riflessiva, ha consentito in questi primi tre anni di attività a un gruppo di docenti diversi tra loro e a quattro scuole di pensare insieme al rapporto tra scuola, teatro e città.

Il lavoro collettivo, nato prima del mandato istituzionale del PNRR, ha consentito, una volta emanati i decreti con i finanziamenti, di unire le forze per investire al meglio le risorse di cui le scuole sono state destinatarie. Essenziale per creare un modello ecosistemico è stato il lavoro preliminare che Lanzara, riprendendo Keats, definisce di *negative capability*, riconcettualizzato poi nell'ambito della progettazione come "agire che per così dire nasce dal vuoto, dalla perdita di senso e di ordine, ma che è orientato all'attivazione di contesti e alla generazione di mondi possibili" (Lanzara, 199, p. 13).

La scena che educa ha coinvolto le classi, portandole a mettersi più volte da punti di vista prospettici diversi, cercando di trovare un modo per *stare nell'incertezza*. Il fare e vedere teatro, il pensare al teatro con un approfondimento sulla costruzione fisica di uno spazio teatrale e sulle conseguenze di questa configurazione per le politiche culturali di una città; o con una guida al lavoro di programmazione economico-culturale che determina l'organizzazione di una stagione teatrale. E ancora con altre declinazioni del pensare e del pensarsi grazie al teatro, con esercizi di narrazione di storie a partire da video di spettacoli di danza, con un lavoro sulla scrittura sul teatro in sperimentazioni di redazioni; con laboratori di scrittura a quattro mani di recensioni teatrali a seguito di gemellaggi culturali tra scuole; laboratori interattivi sul rap-

porto tra genitorialità e spettatorialità (il cui nome scelto è stato *Di-vento, corso per diventare genitori tempesta grazie al teatro*). Famiglie, corpo docente, studenti e studentesse variamente distribuite nei plessi e negli ordini: in pieno spirito con l'idea pedagogica per cui più strade si aprono, più è possibile riconoscere il *diritto alla differenza* (Contini, 2006), uscendo dalla pericolosa monodimensionalità delle stereotipie.

Sono molteplici gli aspetti che possono renderlo un caso di studio per la didattica del futuro: il lavoro sulla dimensione del corpo dentro un sistema che lo ha messo a tacere già da tempo portando avanti una *cultura mortifera* (Manuzzi, 2006), la moltiplicazione delle prospettive e l'esplorazione dei conflitti interni e dei ruoli (Bonato, 2016), l'importanza della dinamica del gioco (Nussbaum, 2011), la dimensione della scena come *sfondo integratore* di saperi tecnici, professionali, filosofici, psicologici, pedagogici, letterari, politici.

Il teatro, nella sua dimensione fisica e metaforica, può rappresentare ancora uno degli incontri più significativi con il mondo, sia che questo *rendez-vous* avvenga come esito di una richiesta voluta e precisa per costruire la propria identità, sia che avvenga a seguito di un percorso in cui chi educa esercita una mera funzione di *puntamento* dell'attenzione verso un oggetto del mondo dato (Biesta, 2023). Gli studenti e le studentesse come destinatari e protagonisti delle azioni che non li devono lasciare in una condizione di passività rispetto alla proposta, ma che possono essere attivati in una dinamica che parte dalla loro intenzionalità o irrompe nel loro orizzonte di senso, attivando possibilità che contribuiscono a determinare una visione del proprio posto nella *polis* e nel mondo.

Non potendo esaurire nel corso di un articolo il racconto di ciascuna azione, il focus è sull'ultima attività elencata (*corso di formazione per diventare genitori tempesta*) e sulla comunità di pensiero che l'ha ideata, perché è possibile rintracciarvi significatività educativa e trasformativa.

Sono state organizzate due edizioni di più incontri per le famiglie, non solo della scuola, ma di tutta la città per riflettere sui temi dell'adolescenza e della genitorialità attraverso le parole chiave del teatro e l'accostamento tra guardare uno spettacolo e assistere alla crescita dei figli. Si è realizzata in buona sostanza la raccomandazione delle istruzioni operative del PNRR ad andare oltre la progettazione per istituto e a pensare a ecosistemi che possano sopravvivere alla fine del piano. Possibilità che, viste le tempistiche serrate del Piano, sarebbero state probabilmente inattuabili senza un network già consolidato.

La metafora della *tempesta* trova una corrispondenza interessante con il tema della comunità riflessiva. I docenti delle quattro scuole della rete hanno trovato nelle maglie della rete stessa, prima, e del PNRR, poi, una possibilità per dare gambe a un'idea di Scuola e di mondo che era stata sviluppata in uno scambio progressivo costante. La spirale crescente tra pensiero e azione, tra ipotesi confermatrice e trasformatrice, ha preso forma anche grazie a quel finanziamento, andando a raggiungere un pubblico più ampio del bacino rappresentato dalle scuole che hanno partecipato all'elaborazione.

Il senso di collettività generato ricorda la suggestione della tempesta che Michela Murgia inserisce nel titolo di uno dei suoi ultimi lavori: il pronome della collettività *noi* associato al lemma *tempesta*, per la costruzione di reti e per valorizzare la forma della comunità di pensiero e di azione per cambiare la narrazione sulla realtà troppo condizionata dall'individualismo, "senza eroi a cui dare il compito di essere migliori di noi." (Murgia, 2019). Un'immagine presente anche nel repertorio lirico, un uso della prima persona plurale e il senso di *agency* a partecipazione diretta nel mondo e sul mondo: "Solleviamo silenzio e tempesta/ E questi ci formano entrambi" (Rilke, 2019)

3. Creare nuovi sentieri nel bosco dell'incertezza

Le modalità di costruire dinamiche di relazione e di azione sul territorio da parte de *La scena che educa* sembrano corrispondere alle tre caratteristiche fondamentali del pensiero nell'epoca delle molteplicità delle transizioni e delle velocità dei cambiamenti: *riflessività, creatività e responsabilità* (Pignalberi, 2015). Le figure di insegnamento diventeranno sempre più complesse perché dovranno rivestire sempre più funzioni e dovranno pensarsi in termini di educazione diffusa (Mottana & Campagnoli, 2020), prestando attenzione al pericolo di inerzia che può derivare dall'eccessiva istituzionalizzazione delle competenze di progettazione: probabilmente il modello della comunità riflessiva legata al teatro può funzionare se mantiene la natura di *cronotopo della provocazione dialogica* (Matusov, 2015). Se tiene sempre a mente che in fondo gli alunni e le alunne sono *anime che cercano la felicità* (Contini, 1988), se tiene a mente che una competenza specifica si può acquisire solo diventando membri di una comunità di pratiche.

Il PNRR ha rimesso in discussione in termini prevalentemente neo-centralisti il lavoro che da più parti stava crescendo rispetto ai patti educativi territoriali, nati come risposta all'emergenza della pandemia e del distanziamento. Il senso di fatica e saturazione della macchina, più volte è stato denunciato da organi di rappresentanza della Scuola come l'Associazione Nazionale dei Dirigenti Scolastici. Non è un caso che in Parlamento, nel pieno dell'attuazione dei progetti antidispersione che i Dirigenti Scolastici hanno dovuto adottare senza possibilità di scegliere o modulare, siano nati due progetti di legge che mettono in discussione questa impostazione. Nelle due proposte (il DDL S. 28, presentato il 13 ottobre 2022, assegnato alla Commissione permanente *Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica* del Senato e la proposta di legge 1311 depositata alla Camera) il baricentro del *welfare* legato alla povertà educativa e alla comunità educante viene riportato nell'ambito della co-progettazione effettiva tra Scuole, Enti Locali ed associazionismo. Con la proposta, discussa già nelle audizioni in Senato, vengono infatti istituiti meccanismi di premialità e penalizzazione di alcune quote all'interno delle risorse assegnate, se non c'è reale condivisione progettuale tra istituzioni e associazioni per almeno metà delle azioni. La complessità della situazione, però, ci aiuta a *conoscere meglio il bosco*, che rimane sullo sfondo, se si continua a percorrere il *sentiero*

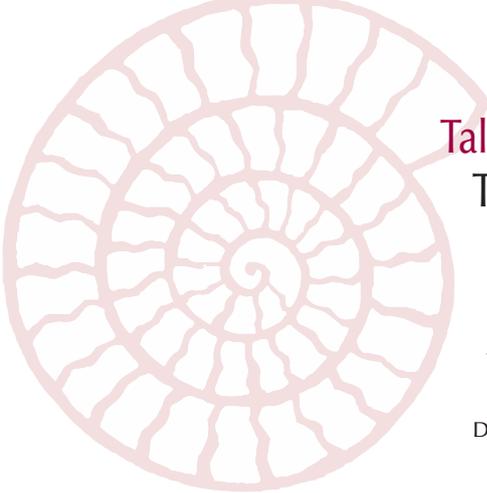
routine (Lanzara, 1993). Dentro i Team di progettazione, così come nella comunità riflessiva *tempesta* a cui ha lavorato *La scena che educa*, sia prima che durante la fase PNRR, sia dentro che fuori da quella cornice normativa, ci si è trovati a dover guardare meglio i *materiali del bosco*.

La ricerca pedagogica auspicabilmente dovrà lasciare il sentiero battuto e cercare la sua *ginestra* leopardiana, a cui oggi tocca svettare in mezzo alla distesa delle piattaforme e degli algoritmi, opponendosi alla dinamica di *rapidizzazione e convergenza* (Ellerani, 2023). Occorrerà trovare dentro questa spinta a occuparsi di dispersione, anche se maturata in modo coatto e burocratico, un'occasione per pensare comunque alla marginalità e alla devianza come *opportunità* e non come limite (Tolomelli, 2022) o ghetto. Partendo magari da quelle situazioni di pensiero riflessivo condiviso, come i Team di progettazione e la comunità territoriale legata al teatro appena descritta, che sono cresciute in forma democratica (la vulgata contemporanea direbbe *resiliente*), nonostante l'etero-direzione del processo e degli obiettivi maturati nella logica del *contratto di performance* e della prestazione intellettuale a cottimo, che sembra affacciarsi sempre di più come logica per il mondo della formazione e della ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici. (2024). *Ordine del giorno del Consiglio nazionale: Criticità connesse ai finanziamenti PN e PNRR e proposte per l'efficacia delle procedure*. <https://www.andis.it/wp-content/uploads/2020/07/2-odg-PNRR.pdf>
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio: Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Biesta, G. (2023). *Il mondo al centro dell'educazione*. Tab.
- Bonato, F. (2016). *Emozioni sulla scena: Educazione emotiva a teatro*. Erickson.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Contini, M. (1988). *Figure di felicità: Orizzonti di senso*. La Nuova Italia.
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello: Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Raffaello Cortina.
- DM 170/2022. (2022). *Decreto ministeriale n. 170 del 24 giugno 2022, di riparto delle risorse per le azioni di prevenzione della dispersione scolastica*. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-170-del-24-giugno-2022>
- DM 19/2024. (2024). *Riparto delle risorse PNRR per la riduzione dei divari territoriali e il contrasto alla dispersione scolastica*. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-19-del-2-febbraio-2024>
- DM 65/2023. (2023). *Decreto di riparto delle risorse alle istituzioni scolastiche in attuazione della linea di investimento 3.1*. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-65-del-12-aprile-2023>
- Ellerani, P. (2023). Luoghi di energie ecosistemiche: Scuole ibride per lo sviluppo umano e dei talenti. *Rivista Lasaliana*, 90(4), 413-424.
- Galimberti, U. (2000). *Psiche e techne: L'uomo nell'età della tecnica*. Feltrinelli.
- Ghirardi Sauvageon, S. (2024). *La falsificazione del mondo: Dalla società dello spettacolo alla tecnocrazia totalitaria*. Ortica.
- Lancini, M. (2025). *Chiamami adulto: Come stare in relazione con gli adolescenti*. Raffaello Cortina.

- Lanzara, F. (1993). *Capacità negativa: Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*. Il Mulino.
- Margiotta, U. (1993). Continuità didattica e formazione dei talenti. In U. Margiotta & G. Mengon (Eds.), *In classe con i nuovi programmi* (pp. 7–16). Armando.
- Matusov, E. (2015). Chronotopes in education: Conventional and dialogic. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 3, 65–97. <https://doi.org/10.5195/dpj.2015.107>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). *Istruzioni operative PNRR DM 19/2024*. https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/08/PNRR_M4C1I1.4-Istruzioni_Operative_DM19.pdf
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Mottana, P., & Campagnoli, G. (2020). *Educazione diffusa: Istruzioni per l'uso*. Terra Nuova.
- Mura, A., Bullegas, D., & Mallus, A. (2023). Professionalità docente e competenze socio-emotive: Traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 15(26), 258–271. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2771>
- Murgia, M. (2019). *Noi siamo tempesta*. Salani.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Olivieri, D. (2019). *I mille volti del talento: Oltre Gardner per una pedagogia dell'eccellenza*. Armando.
- Pignalberi, C. (2015). La riflessività in educazione: Un percorso di analisi e studio di matrice pedagogica. In G. Alessandrini & M. L. De Natale (Eds.), *Il dibattito sulle competenze: Quale prospettiva pedagogica?* (pp. 173–205). Pensa MultiMedia.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2022). *Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi*. <https://famiglia.governo.it/it/politiche-e-attivita/comunicazione/notizie/nuove-linee-guida-per-la-partecipazione-di-bambine-e-bambini-e-ragazze-e-ragazzi/>
- Rilke, R. M. (2019). *Silenzio e tempesta: Poesie d'amore*. Marco Saya.
- Tolomelli, A. (2015). *Homo eligens: L'empowerment come paradigma della formazione*. Edizioni Junior.
- Tolomelli, A. (2019). *Rimuovere gli ostacoli... per una pedagogia di frontiera*. ETS.
- Tolomelli, A. (2022). *Il valore pedagogico della divergenza*. Guerini.
- UNICEF, Comitato sui diritti dell'Infanzia. (2009). *Commento generale numero 12: Il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato*. <https://www.unicef.it/pubblicazioni/il-diritto-del-bambino-e-adolescente-di-essere-ascoltato>



Talents as the Development of Subjectivity in Transition

Talenti come sviluppo di soggettività nella transizione

Maria Tomarchio

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Catania (Italy); maria.tomarchio@unict.it
<https://orcid.org/0009-0004-0016-2939>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The term 'Talents' admits multiple interpretations. For several decades, Umberto Margiotta has sustained a line of research and a wide-ranging debate that has foregrounded the topic from an educational perspective. Within this frame of reference, this contribution offers a broad reflection on the quality of the experience of time as a gateway to critical and reflective thinking, as an exercise of freedom and self-determination, and as a formative condition that orients subjects and is therefore decisive in their development, including in delineating expectations and the potential of talents.

Il termine *Talenti* rinvia a molteplici interpretazioni. Umberto Margiotta per diversi lustri ha tenuto vivo un fronte di ricerca e un articolato dibattito che ha valorizzato il confronto sul tema in prospettiva formativa. Entro tale cornice di riferimento, il contributo indirizza a maglie larghe la riflessione sul terreno della qualità dell'esperienza del tempo come chiave d'accesso al pensiero critico e riflessivo, come esercizio di libertà e di autodeterminazione, quale condizione formatrice che orienta i soggetti e dunque risulta determinante nel loro sviluppo, anche nel circoscrivere aspettative e potenzialità dei talenti.

KEYWORDS

Umberto Margiotta, Time, Subjects, Freedom
Umberto Margiotta, Tempo, Soggetti, Libertà

Citation: Tomarchio, M. (2025). Talents as the Development of Subjectivity in Transition. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 41-46. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_07

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This article was published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_07

Submitted: June 28, 2025 • **Accepted:** July 28, 2025 • **Published on-line:** October 1, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Premessa

In sede educativa e in contesti d'istruzione si assiste di recente ad un uso ripetuto e sempre più diffuso del termine *talento*, spesso richiamato nella forma plurale *talenti*. Pur nella chiara consapevolezza, ormai abbastanza diffusa, delle molteplici interpretazioni a cui l'espressione rimanda nel linguaggio comune, la ricerca pedagogica non dovrebbe comunque venir meno all'impegno di riflessione e di approfondimento sul tema già avviato da tempo.

Si avverte forte il rischio, infatti, che lasciando progressivamente spazio di legittimazione agli impliciti, alle comode assonanze, alle consuetudini, non ultimo anche ad un uso strumentale dell'espressione, si possa approdare ad una facile legittimazione di pratiche irriflesse e ideologicamente orientate sul terreno di ciò di ciò che si intende per *talento*.

Va riconosciuto ad Umberto Margiotta l'acume e la lungimiranza di aver approfondito, e poi arricchito nel corso di un arco di tempo che si è protratto per diversi lustri, un articolato dibattito sull'argomento; un confronto volto a richiamare l'importanza e la necessità di approfondire il senso, ma anche il peso in termini valoriali, delle molteplici dimensioni e concezioni

dell'emergere e del divenire dei cosiddetti *talenti*. In apertura dell'Editoriale che scrive nel 2018 per la Rivista *Formazione & Insegnamento*, nel fascicolo dedicato al tema *La formazione dei talenti come nuova frontiera*, sviluppando la metafora contenuta nel titolo, eesso

gli afferma con chiarezza e lucidità come il talento sia da intendersi al pari di una frontiera della vita umana e che, pertanto, risulta irrilevante stabilire quanto di innato possa esso contenere, poiché a determinare l'esito in termini di possibilità di "esercizio continuo e deliberato del proprio potenziale" (Margiotta, 2018, p. 10) sarà comunque una partita che si gioca interamente sul terreno inerente al modo di vivere e di sviluppare le proprie azioni. Va da sé, di conseguenza, che ogniqualvolta il soggetto venga privato delle giuste opportunità di specchiarsi in contesti accessibili e aperti alla relazione, praticabili dal proprio agire trasformativo, siano essi formali, non formali o informali, una situazione di disagio o di disadattamento andrà a configurarsi, ad attestarsi in forma più o meno stabile.

2. Antagonismo e competizione non generano sapere

Richiamare l'attenzione sull'importanza dei contesti di vita e di relazione ha utilmente orientato ogni possibile futuro sviluppo del confronto sul tema della formazione dei talenti entro una prospettiva eminentemente educativa; ha contrassegnato, per il dibattito, un orizzonte pedagogico in cui significati ed esperienza non possono mai essere disgiunti, ma ha anche chiamato la ricerca pedagogica a confrontarsi con una serie di interrogativi di rilievo ai quali bisogna trovare risposta a più livelli di analisi e di osservazione, a partire dal modo stesso in cui si prospettano, si organizzano concettualmente e si leggono in chiave critica le trasformazioni (dunque le transizioni), che è esso stesso criterio e strumento di cambiamento.

"I cromosomi del dottore sono potenti – scrivevano ironicamente i ragazzi di Barbiana in *Lettera a una professoressa* - Pierino sapeva già scrivere a 5 anni. Non ha avuto bisogno di far la prima. Entra in seconda a 6 anni. Parla come un libro stampato. Già segnato anche lui, ma questa volta col marchio della razza pregiata" (Scuola di Barbiana, 1967, p. 29). Per quanto il contesto nel quale si colloca attualmente l'Istituto scolastico, con le proprie finalità e i propri strumenti, si presenti ai nostri occhi significativamente modificato a confronto con la scuola di Don Lorenzo Milani, avvertiamo tutto il valore e anche l'attualità di queste affermazioni. Una denuncia che a distanza di più di cento anni dalla morte del priore di Barbiana giunge ancora con sicuro effetto, come testimoniano di recente anche le numerose iniziative convegnistiche ed editoriali organizzate in occasione del Centenario della sua nascita.¹ Dalla prima pubblicazione di *Lettera ad una professoressa* (1967) ad oggi, certamente nuove povertà educative si sono aggiunte alle precedenti, mentre dentro e fuori la scuola sono andati via via attestandosi e normalizzandosi vissuti individuali e sociali contrassegnati da relazioni intersoggettive sempre più improntate ad una competizione in costante crescita, incontrollata e ingiustificata sotto il profilo delle finalità formative e d'istruzione, perseguita con un accanimento nel quale sembra essersi smarrita ogni ragione umana.

Inventare ogni giorno nuovi antagonismi, alimentati da una strumentale competizione fine a se stessa, non serve a sviluppare e promuovere sapere, ad aprire strade al potenziale personale. L'esperienza scolastica, così come ogni altra attività formativa, compreso il lavoro, per quanto oggi possa apparire assurdo, non possono essere piegate e consegnate alla logica della concorrenza; poiché nascono e sono riconosciute come esercizio di diritto, devono arrivare a tutti (Tomarchio, 2017, p. 143). Tanta indotta e pervasiva competizione sollecita, in particolare in sede pedagogica, un'attenta riflessione intorno a ciò che continuiamo a chiamare sviluppo; una riflessione da condurre inevitabilmente, e con speciale riferimento, tanto all'esperienza scolastica quanto, come suggerisce Margiotta, all'esperienza lavorativa intesa come agire generativo delle persone.

Il tema della tavola rotonda alla quale prendiamo parte, *Coltivare talenti in un'epoca di transizioni: tempi, contesto, condizioni*, non a caso richiama nel titolo la metafora più antica e più frequentemente associata al compito educativo, quella dell'educazione come azione del coltivare, un'azione che coincide con l'esercizio della pratica lavorativa più antica e che, nei secoli, ha variamente associato l'attività dell'educatore a quella del coltivatore, anche in contesti formali e d'istruzione.² Le ragioni di così tanto indugiare e com-

1 Un'articolata ed interessante ricostruzione sul pensiero e l'opera di Don Milani, rivolta in modo particolare a porre in luce gli aspetti di attualità del suo pensiero è contenuta nei due volumi, Sessioni plenarie e Junior Conference, che Accolgono gli Atti del Convegno Siped (Firenze, 16/17 giugno 2023) a cura di Boffo et al. (2024).

2 Non è difficile trovare riscontro dell'uso della metafora in numerosi testi ampiamente richiamati da tanta letteratura pedagogica: Da Platone (*Eutifrone*) e Quintiliano (*Institutio oratoria*) a Montaigne (*Essais*) e Comenio (*La grande didactique*), per andare soltanto alle origini più antiche nel tempo. Per una detta-

piacersi nella metafora educatore/coltivatore, i molteplici sviluppi che ha visto attraversata da un'ampia letteratura pedagogica, sono stati a lungo oggetto di studi specifici; con riferimento agli scopi del presente contributo trovo però interessante porre in evidenza come essa risulti strutturalmente connessa alla categoria del tempo, carattere che, a mio giudizio, può verosimilmente spiegare anche l'origine di tanto ampia fortuna. Al netto di ogni possibile disamina o approfondimento, la metafora in questione ci ricorda che sono connotati alla condizione umana tempi di attesa, fasi di maturazione che necessitano di tempi differenziati per ciascuno, che esiste, lungo il viaggio nel tempo che è la nostra vita, stagionalità e ricorsività. Continuando lungo la metafora possiamo in sintesi aggiungere che la prima conoscenza di base dell'azione del coltivare, per analogia anche dell'educare, passa per una imprescindibile consapevolezza della necessità di dare agio, in ogni singola condizione e per ciascun individuo, al tempo e ai tempi del nostro agire.

L'idea, la rappresentazione, o anche soltanto la qualità dell'esperienza del tempo, si presenta da sempre alla mia considerazione come una sorta di lente d'ingrandimento sull'educazione. Si consideri, infatti, quale rilevanza assume in ordine a temi connessi a dialoghi intergenerazionali, a nozioni quale processo, progetto, a ciò che chiamiamo educazione permanente, o ancora innovazione educativa. Ogniquale le questioni pedagogiche assumono contorni sfumati, ho avuto modo di sperimentare come mettere a fuoco sulla dimensione del vissuto temporale sia d'aiuto nel tentare di fare chiarezza, riducendo al minimo possibili atteggiamenti mistificatori, sorvolando su retorica e luoghi comuni.

A conti fatti, senza una consapevolezza e una sufficientemente chiara prospettiva di ordine temporale, cosa è, e cosa potrebbe essere, entro quale riserva di concetto rischia di segnare il passo, la ricerca pedagogica, la stessa metodologia che voglia dirsi educativa? Del pari la prospettiva di soggetti che sviluppano nel tempo talenti entro quali condizioni e dimensioni di pratica educativa può essere praticabile?

3. La qualità dell'esperienza del tempo come condizione formatrice

Cultura è innanzitutto una certa esperienza del tempo, afferma Agamben (Agamben, 1978, p. 91); ad ampio raggio di incidenza operano infatti i motivi che mi inducono ad insistere nel richiamare l'attenzione sulla categoria/esperienza del tempo in prospettiva formativa. Uno di essi mi appare di particolare rilievo in questa sede, poiché è sicuramente da porre in stretta relazione con quella condizione formatrice entro la quale dovrebbero trovare contesti favorevoli, e dunque prendere forma, i talenti. Lo rappresento nella necessità che individuo di trovare risposte adeguate alla questione aperta dei bisogni legati alla qualità dell'esperienza del tempo vissuto, oggi sempre

più attraversata e condizionata da un pervasivo e inquietante presentismo, diffuso nel nostro costume di vita, di lavoro, di studio. Una condizione che opera sulle nostre aspettative e dunque sul nostro sviluppo, che trasferisce i propri effetti anche nelle questioni morali, nello sguardo che rivolgiamo al mondo e agli altri.

Così abbiamo lasciato che venisse costruita una gabbia a perimetrare le aspettative e le potenzialità dei giovani delle nuove generazioni e di noi stessi, tutti indotti al continuo esercizio di rappresentazione e di formulazione di obiettivi, misurati e misurabili, sempre più *smart* come anche le parole, con il risultato di una disumanizzante standardizzazione anche dei tempi della costruzione della conoscenza, tutti pesati in termini di prestazione. Gli effetti che produce tanto appiattimento sul presente possono essere individuati a livello formativo in un pesante impoverimento del nostro "senso interno" che è, a più livelli, sede di dialogo attivo con la memoria personale e collettiva, ma anche con i futuri possibili, di conseguenza in uno stato che compromette la possibilità di elaborazione dell'esperienza stessa, nel prodursi e riprodursi di un 'vuoto d'esperienza' che riduce ogni nostra attività ad una sorta di movimento fittizio volto a generare unicamente abilità funzionali entro limitati raggi d'azione.

Tempo "che manca" chiamiamo comunemente la condizione che limita le opportunità di accesso, che non produce conoscenza e ridimensiona ogni possibilità di superiore consapevolezza di noi stessi e del mondo. Una condizione propria di individui con ridotte aspettative sul futuro, soggetti pertanto 'agiti' sotto diversa forma e a più livelli, accomunati dal tratto dell'irrelevanza storica e politica, oltre che sociale. Per questa via viene precluso ai soggetti l'accesso alla profondità delle proprie riflessioni, alle peculiarità di quel vissuto temporale che, ispirandoci al pensiero kantiano, possiamo chiamare "tempo interno", dimora di ogni possibile elaborazione, di ogni sviluppo o conversione di ordine formativo.

Nella *Critica della ragion pura* (1781) già Kant poneva le basi per una trattazione dell'esperienza del tempo, forma a priori della sensibilità, come 'senso interno', struttura di un'esperienza che è intreccio di pensieri, di aspettative, di memorie³; mentre in tempi più vicini a noi e con specifico riferimento alla relazione educativa, tra numerosi altri illustri rappresentanti della pedagogia contemporanea, è Dewey in *Esperienza ed educazione* (1938) a segnalare come sia di importanza decisiva capire quali esperienze vi-

3 Per quante immagini proviamo ad evocare, sostiene Kant nella *Critica della ragione pura*, la proprietà essenziale del tempo è impossibile da raffigurare in alcun modo, esso è un'intuizione interna priva di qualsivoglia possibile raffigurazione. E ogniqualvolta suppliamo a questa insufficienza rappresentandoci la serie temporale con una linea che si prolunga all'infinito nella quale il molteplice forma una serie avente una sola dimensione, ci ritroviamo immediatamente dentro un'analogia per difetto, perché le parti della linea sono simultanee, mentre le parti del tempo sono sempre successive. Non possiamo chiedere ad una rappresentazione lineare del tempo, di restituirci la successione che fa del tempo "il tempo"; e del pari, a tale rappresentazione lineare-sequenziale non possiamo chiedere neanche la processualità, la continuità/discontinuità, la consequenzialità senza le quali non può esistere cultura dell'educazione, né teoria della formazione (cfr. Tomarchio, 2015).

gliata disamina sul tema si rimanda ai primi due capitoli di Coussinet (1954), disponibile in traduzione italiana in Tomarchio (2003).

vranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno, in quanto ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno. Queste ultime, quelle che seguiranno, saranno sempre 'ulteriori', mai meramente successive in un ordine di tempo lineare-sequenziale. Quando richiamo i rischi connessi al soprarichiamato, diffuso atteggiamento di appiattimento sul presente, mi riferisco proprio al fatto che non viene riconosciuto, in senso operante, né il valore dell'appello al processo interpretativo del tempo vissuto, né l'appello ad un futuro che sia realmente tempo a venire e non mera proiezione dell'ombra del presente. Una pedagogia che non sviluppi una prospettiva di pensiero critico rispetto ad una così surrettizia e straniante idea di contemporaneità, si pone a servizio dello sviluppo di talenti? Va superata l'idea, sempre più intrisa di narcisismo tecnocratico, di un presente assoluto. L'intelligenza di talenti giovanili è esente da seduzioni narcisistiche, piuttosto afferma Margiotta, "chiama connessione e lavora alla connessione: connessione con gli altri, con il lontano, con l'aldilà, con i morti, con il passato, con l'avvenire. Con l'accrescimento delle connessioni, non è tanto lo spazio a restringersi, quanto il senso dell'umano a espandersi" (Margiotta, 2018, p. 11).

Se allora rivolgere al tempo una riflessione approfondita, proprio mentre siamo in corsa per guadagnare lo status di individui 'fuori dal tempo', mentre c'è chi agita la prospettiva di uscire definitivamente dal tempo, avendo la pretesa di studiare con approccio scientifico i segreti l'immortalità (sarà l'emergere di un incommensurabile, incompreso, talento?!). Non c'è da stupirsi, sono presenti anche tra i pedagogisti quanti pensano sia possibile misurare processi di crescita, di apprendimento, unicamente entro la misura discreta di un tempo cronologico.

Ma vi è anche un altro motivo che, tra i tanti, dovrebbe indurci a richiamare la categoria/esperienza del tempo proprio con riferimento allo sviluppo dei talenti; uno scopo più direttamente legato all'ordine delle pratiche educativo-didattiche e di ricerca, da ricondurre al dispositivo scientifico attraverso il quale sviluppiamo e conduciamo le nostre stesse analisi per restituire loro legittimazione in sede pedagogica. Osservo infatti con una certa apprensione come si stia progressivamente attestando la tendenza a delegare ogni rimando al tempo dell'educazione ad un circuito scientifico specifico e ormai pressoché esclusivo, contrassegnato da espresso e codificato riferimento alla competenza storica entro un circuito via via sempre più circoscritto a predefiniti oggetti di indagine. Senza considerare che, così facendo, stiamo pericolosamente perimetrando il tempo dell'educazione, stiamo ponendo un'ipoteca sulla forza generativa dello stesso senso del tempo, riducendo, per di più, il modo di intendere e di interpretare, ricostruire e narrare, storia e storie. Un'idea, qualsivoglia idea, può assumere come riferimento in maniera significativa il terreno educativo, soltanto se recuperata alla sua dimensione processuale, diversamente rimane ipostasi, dogma, mero orpello ideologico⁴.

Se di talenti vogliamo parlare, allora, ancor più in dialogo con il contributo di ricerca di Umberto Margiotta, non saprei in quale direzione cercare al di fuori di un orizzonte di riferimento contraddistinto da tanto richiamo alla riflessività e al tempo, ancor più se in contesti che definiamo di crescita umana, di sviluppo, di transizione, a richiamare trasformazioni epocali che porterebbero in sé grandi opportunità per la crescita dei soggetti, nuove sorti progressive per lo sviluppo dei loro talenti.

4. Liberare talenti

Il richiamo al tempo, fin qui operato, ha una precisa ragion d'essere, ancor più se attraversato da interrogativi a tratti così poco 'attuali' (l'effetto è in parte voluto).

Nelle riflessioni che Margiotta rivolge alla formazione dei talenti, infatti, direttamente o indirettamente, la dimensione temporale è sempre presente, anche esplicitamente richiamata. A suo giudizio l'emergere di un talento può essere paragonato ad un viaggio nel tempo; un viaggio in direzione della forma espressa della nostra unicità, contraddistinto da un processo che è 'esercizio continuo e deliberato del nostro potenziale'. Un tale sviluppo presenta al suo interno dinamismi legati a fattori socioculturali (ai contesti, alla territorialità, alle condizioni economiche) e, al tempo stesso e in forma interrelata, dinamismi di ordine genetico-evolutivo.

Nel suo insieme si offre alla nostra considerazione come un ordine d'esperienza che restituisce un profilo di uomo operoso e impegnato lungo il versante della pratica della coltura di sé, che induce gli individui a riflettere su sé stessi, da singoli o come componenti di un collettivo, ma senza mai rinunciare alla loro veste autorale.

Questo richiamo va chiaramente all'indirizzo di quell'esercizio di libertà che deve rimanere alla portata di tutti, ma che, specialmente in età adolescenziale, si configura quale disposizione che diviene a sé proprio nel momento in cui ravvisa sé stessa e sa di essere (è a questo livello che il sapere si fa tutt'uno con la postura e la consapevolezza di sé rispetto al mondo); è lo sguardo irriducibile di un vissuto di personale ricerca, di scoperta e di responsabile collocazione del proprio agire nel mondo circostante in una direzione, mai prescrittiva, estensibile in sviluppi molteplici.

Alla luce delle considerazioni fin qui condotte sarebbe impensabile accompagnare la formazione di talenti avendo la pretesa di introdurre componenti formative, strutture nuove (l'inarrestabile sovraordinata transizione) che si sovrappongano alle precedenti in forma meccanica e giustapposta, dovrà piuttosto trattarsi di una continua e ricorsiva "sintesi soggettiva per contatto operante" (Tomarchio, 2008), in un processo di progressiva integrazione di componenti ristrutturanti. Il segreto sta nel garantire autonomia e differenza, precisa Margiotta nel 2008, a

tualità che associamo, per mera tautologia, ad un'idea di innovazione che ormai, sempre più spesso, si autoproclama e si autodefinisce.

4 Dentro una condizione fatta di eterno presente viviamo un'at-

sottolineare che il potenziale di vita, il talento, non può essere disgiunto proprio dal potenziale di libertà che siamo chiamati ad esprimere (promessi, come siamo, ad una forma); anzi, forse rappresenta proprio la libertà di andare verso il compimento della propria promessa forma, l'utopia concreta di chi pensa sia ancora legittimo subordinare il reale al possibile.

Soggetti e transizione, rifuggiamo dunque da ogni banalizzazione, ogni prefigurato rapporto di interscambio va adeguatamente problematizzato in chiave critica e posto in discussione, a più livelli, in termini dialettici. Si tratta di molto più che di un mero dato di assestamento di sistema. E soprattutto non è entro le forme che prospetta una sovraordinata transizione che generano talenti nei soggetti. "La critica è pratica, non compimento e risoluzione. – suggerisce Rita Fadda - Essa in quanto apertura originaria alla domanda, non si esaurisce in nessuna risposta, non riposa in essa, né si acquieta, ma crea lo spazio della crisi [...] L'ineluttabilità della scelta è l'essenza della crisi che comporta lacerazione, dubbio, rischio" (Fadda, 2016, p. 28).

Quello che osserviamo e che viviamo oggi, è tuttavia il sopraggiungere e l'attestarsi indiscusso di un autoritarismo sempre più pervasivo che, attraverso una forzata coazione all'autovalorizzazione, tende a piegare soggettività relativamente autonome ad una logica strumentale e calcolante. Sicché i soggetti crescono programmati per sentirsi sempre colpevoli di non essere abbastanza resilienti, mai abbastanza bravi come imprenditori di sé (ma chi l'ha detto che per portare alla luce le nostre migliori qualità bisogna autorappresentarsi al pari di una merce?). È per questa via che si uccidono i talenti, isolando il soggetto, colpevolizzandolo, ponendolo di fronte al suo insuperabile limite, insanabile debito, facendogli credere che questo è il suo destino. Nel futuro che sembra prospettare un tale ineluttabile status di transizione, vedo avanzare a grandi passi una versione aggiornata e molto aggressiva dell'eterodirettività, l'inganno reiterato della non-scelta obbligata (non c'è alternativa).

Ci sarebbe molto da dire su come oggi il mondo della comunicazione opera a servizio e in funzione di una prospettiva di abbassamento della soglia di attenzione critica delle giovani generazioni, trattenendola, monetizzandola, lasciandola di fatto all'arbitrio assoluto di algoritmi senza volto non imputabili di alcuna responsabilità. Si tratta di attenzione sottratta al tempo della riflessione e della ricerca personale, tolta al tempo della vita di relazione. E mentre questo accade, i giovani e noi tutti diventiamo oggetto di commercio, assieme ai nostri dati, alle nostre scelte, che vengono scambiati e acquistati, senza tregua. Non si tratta del 'nuovo che avanza', non siamo dentro un'epocale, incontrollabile trasformazione, in moto in direzione di un futuro ultratecnologico, sperimentiamo piuttosto condizioni di limitata libertà, e anche di esercizio di violenza.

A prescindere da tanto frastuono, da un contesto comunicativo 'malato' nel quale la conferma e la legittimazione è data dal numero delle ripetizioni, dall'eco di un già detto un inarrestabile numero di volte, la domanda d'obbligo di un pedagogo rimane sempre e comunque orientata dalla bussola dei processi formativi, dall'azione e dalla posizione del soggetto quale agente di elaborazione dell'esperienza stessa in rap-

porto alle circostanze nelle quali vive immerso.

Lo sviluppo di soggettività, l'emergere di talenti, in particolari congiunture che diciamo 'di transizione', dovrebbe essere progressiva generazione di equilibri dinamici in un tempo inteso, in un unico movimento, quale sviluppo di sapere e crescita di consapevolezza di sé in rapporto all'universo circostante, poiché mai si apprendono elementi isolati (i fatti), piuttosto movimenti (forma-azione in divenire), dati d'esercizio dettati da quella specificità, da quella unicità di rapporto che sola dà forma e corpo al sapere (Tomarchio, 2017, pp.142-146). In questo preciso momento storico, ancor più che in passato, l'apporto della ricerca pedagogica non può dunque essere ispirato da una logica adattiva, bisogna al contrario assumere come compito quello di interrogarsi sulla realtà e di contribuire a ridefinirla attraverso un pensiero demistificante, generativo, utopico, nonviolento, aperto. Gli assiomi del pensiero unico continuano ad accelerare correndo sul posto dentro il non-luogo di un eterno presente lastricato di visioni parziali limitanti e di interessi individuali che perimetrano e alterano l'idea stessa di transizione, annullando ogni spazio pubblico di reale confronto e di elaborazione, ogni opzione possibile.

Potremo continuare ad essere dentro un cammino convincente verso la formazione di autentici talenti che siano soggetti autonomi, capaci di accedere al proprio futuro, di esserne protagonisti e parte determinante, quando, e soltanto se, avremo preso atto della circolarità di rapporto che corre tra processi di emancipazione dei soggetti e status/contesti di libertà.

E intanto che così andiamo ragionando, ciò che intendiamo per libertà rischia di essere rappresentato come pratica disfunzionale, di essere sempre più assimilato ad una minaccia, nel migliore dei casi a forme solipsistiche di intrattenimento.

Anche dall'agenda della ricerca scientifica sembra rimosso il tema della libertà e dell'autodeterminazione, è stata pertanto una precisa scelta quella di chiudere le brevi considerazioni fin qui condotte richiamando ancora una volta l'argomento che interroga e inquieta, ma sostanzialmente, ha la forza di tenere ancora aperta l'intera partita. Perché in fondo la transizione è in noi, anzi siamo noi. Non possiamo lasciare che venga considerata un agente di sistema.

L'orizzonte di impegno, coerentemente, che prospetterei e che speriamo venga fatto proprio anche dai tanti talenti emergenti, non dovrebbe essere, in definitiva, quello improbabile di cambiare *hic et nunc* il mondo, ma di far proprio il compito, nella *diuturnitas*, di cambiare il tempo.

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (1978). *Infanzia e storia: Distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Einaudi.
- Boffo, V., Del Gobbo, G., & Malavasi, P. (2024). *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani*. Pensa MultiMedia.
- Cousinet, R. (1954). *La culture intellectuelle*. Le Presses d'Ille de France.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Fadda, R. (2016). *Promessi ad una forma: Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. FrancoAngeli.

- Margiotta, U. (2018). La formazione dei talenti come nuova frontiera. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 9–14.
- Scuola di Barbiana. (1976). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Tomarchio, M. (2003). *Educazione Nuova e Culture intellettuali*. CUECM.
- Tomarchio, M. (2008). Un modello di educazione alla libertà: la sintesi per contatto operante. In E. Colicchi & A. M. Passaseo (Eds.), *Educazione e libertà nel tempo presente: Percorsi, modelli, problemi* (Vol. 1, pp. 336–351). Armando.
- Tomarchio, M. (2015). Coltivare l'essere che trasforma le cose: Pedagogia militante e progettualità educativa. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante: Diritti, culture, territori: Atti del 29° convegno nazionale SIPED (Catania 6-7-8 novembre 2014)* (pp. 25–36). ETS.
- Tomarchio, M. (2017). Manifesto per una scuola inclusiva. Filosofia di una scelta educativa e didattica. In A. Catalfamo (Eds.), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari. Suggestioni e proposte* (pp. 142–146). Erickson.

Pedagogy of Slowness and Inclusive Technologies: Fostering Quality Time and Generative Communities in Hybrid Education

La pedagogia della lentezza e il ruolo inclusivo delle tecnologie: Tra tempo di qualità e comunità generative nell'istituzione scolastica ibrida

Federica Cappiello

Istituto Comprensivo "Luigi Galvani", Milano, Ministero dell'Istruzione e del Merito (Italy); federica.cappiello@icgalvani.edu.it
<https://orcid.org/0009-0009-8153-4242>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In an era marked by accelerated rhythms and increasing performance pressures, the school institution is called upon to rethink the timing, spaces, and modes of learning. This paper explores the pedagogy of slowness as a theoretical and practical perspective for building a more sustainable, authentic, and inclusive education. Within a phenomenological-existential and personalist framework, it offers a reflection on the role of digital technologies as potentially generative tools, capable of fostering educational well-being when integrated into a teaching approach oriented toward quality and the centrality of the person. The slowness-digitality pairing, often perceived as paradoxical, is here examined in terms of its concrete feasibility, within the broader vision of an integral, participatory, and relational education.

In un'epoca segnata da ritmi accelerati e da una crescente pressione performativa, l'istituzione scolastica si trova chiamata a ripensare tempi, spazi e modalità dell'apprendimento. Il presente contributo esplora la pedagogia della lentezza come prospettiva teorica e pratica per costruire un'educazione più sostenibile, autentica e inclusiva. All'interno di una cornice fenomenologico-esistenziale e personalista, si propone una riflessione sul ruolo delle tecnologie digitali come strumenti potenzialmente generativi, capaci di favorire il benessere educativo se inseriti in un progetto didattico orientato alla qualità e alla centralità della persona. Il binomio lentezza-digitale, spesso percepito come paradossale, viene qui interrogato nella sua possibilità concreta di realizzazione, nella prospettiva di un'educazione integrale, partecipata e relazionale.

KEYWORDS

Slow education, Inclusive technologies, Educability, Narrative in education, Hybrid education
Pedagogia della lentezza, Tecnologie inclusive, Educabilità, Narrazione educativa, Scuola ibrida

Citation: Cappiello, F. (2025). Pedagogy of Slowness and Inclusive Technologies: Fostering Quality Time and Generative Communities in Hybrid Education. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 47-52. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_0

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This article was published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_08

Submitted: June 27, 2025 • **Accepted:** July 31, 2025 • **Published on-line:** September 19, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. La pedagogia della lentezza nella scuola digitale contemporanea

Nel contesto post-pandemico, la scuola contemporanea è attraversata da una tensione crescente tra accelerazione digitale e necessità di riflessione pedagogica. L'emergere di nuovi dispositivi e ambienti virtuali ha spinto l'istituzione scolastica verso una ridefinizione dei tempi e delle modalità dell'insegnamento, spesso orientata a logiche di efficienza, immediatezza e prestazione (Rivoltella & Rossi, 2024). In questo scenario, prende forma una sfida educativa centrale: come progettare esperienze di apprendimento che rispondano alla complessità del presente senza sacrificare la profondità, la relazione e la personalizzazione?

La pedagogia della lentezza si configura come risposta critica a questa domanda. Non si tratta di un semplice rallentamento dei ritmi, ma di un cambio di paradigma: dal tempo-Chronos, lineare e produttivo, al tempo-Kairós, qualitativo e generativo (Margiotta, 2018). Questa prospettiva consente di restituire valore alla temporalità educativa come spazio di senso e di esperienza: uno spazio in cui gli studenti possano sostare, riflettere, integrare i saperi in modo personale e relazionale, oltre le metriche standardizzate dell'efficienza scolastica (Mannese, 2019).

Il presente contributo si colloca all'interno di una prospettiva pedagogica fenomenologico-esistenziale e personalista, nella quale la formazione è concepita come accompagnamento dell'individuo nella scoperta di sé e nella relazione con l'altro. In questo quadro, l'educabilità è intesa come potenzialità formativa dell'individuo, un asse semantico rilevante per la pedagogia contemporanea, alla luce delle sue radici etimologiche e delle implicazioni epistemiche che ne derivano. Tale concetto richiama la responsabilità dell'educatore nel creare le condizioni affinché ciascuno possa esprimere il proprio potenziale.

In questo senso, la pedagogia della lentezza non si oppone all'innovazione tecnologica, ma ne propone una rilettura critica. La sua funzione non è quella di arrestare il progresso, ma di orientarlo verso obiettivi umanamente sostenibili. Le tecnologie digitali possono infatti rappresentare strumenti al servizio dell'inclusione e della personalizzazione degli apprendimenti, a condizione che siano inserite all'interno di una progettazione educativa consapevole e coerente con i bisogni della comunità scolastica (Zavalloni, 2015).

L'accelerazione imposta dal tempo-Chronos rischia di generare omologazione e superficialità, riducendo l'apprendimento a un accumulo misurabile di competenze. Al contrario, il tempo pedagogico orientato alla lentezza prevede pause significative, spazi di rielaborazione e momenti di riflessione, funzionali alla costruzione di significati condivisi. Tali tempi distesi consentono l'integrazione delle informazioni in una cornice di senso soggettiva e relazionale, promuovendo l'autenticità e il pensiero critico (Longo, 2009).

Ripensare la scansione delle attività scolastiche in chiave qualitativa implica un cambio radicale nel paradigma didattico. Non si tratta solo di variare il ritmo, ma di riconsiderare i fini stessi dell'educazione. In questa prospettiva, la scuola è chiamata a farsi labo-

ratorio di umanizzazione e benessere, dove l'apprendimento si costruisce attraverso l'ascolto, la cooperazione e la cura.

La valorizzazione dei talenti, in tale cornice, assume una nuova connotazione. I talenti non sono più letti come tratti statici o doni innati, ma come esiti dinamici di processi formativi profondi e inclusivi. Margiotta (2018) propone una visione generativa del talento, inteso come risultato dell'interazione tra contesti, opportunità e tempi adeguati. In questa logica, la lentezza educativa diviene la condizione necessaria per far emergere e coltivare le possibilità soggettive di ciascuno.

L'integrazione della lentezza con le tecnologie digitali rappresenta quindi una sfida ma anche una possibilità concreta. Un'educazione realmente inclusiva non può rinunciare né alla riflessività garantita dal tempo educativo né alle potenzialità offerte dal digitale. Il nodo non risiede nella tecnologia in sé, ma nella modalità con cui essa viene inserita all'interno del progetto formativo. Quando pensata come mezzo e non come fine, la tecnologia può facilitare la diversificazione degli itinerari, il rispetto dei ritmi individuali, la comunicazione e la documentazione dei processi (D'Antone & Bianchi, 2022).

In conclusione, la pedagogia della lentezza offre una cornice teorica capace di ridefinire il senso del tempo scolastico in chiave generativa e inclusiva. La sua forza risiede nella possibilità di costruire ambienti educativi che restituiscano centralità all'esperienza, alla relazione e all'ascolto, aprendo così la strada a un uso delle tecnologie più consapevole, etico e sostenibile. In questa direzione, la lentezza non è una rinuncia, ma una scelta pedagogica potente e necessaria.

2. Tecnologie digitali e didattica inclusiva: un binomio possibile

All'interno del dibattito educativo contemporaneo, l'impiego delle tecnologie all'interno dei contesti scolastici è ampiamente discusso per le innumerevoli contraddizioni che esso comporta. Da un lato, infatti, la capillare diffusione delle stesse ha consentito l'accesso a nuovi e plurimi strumenti capaci di promuovere inclusione e di abbattere barriere legate a difficoltà linguistiche, culturali o sociali. Dall'altro, se non adeguatamente integrate all'interno di una progettazione didattico-educativa intenzionale e fondata su riferimenti pedagogici solidi, tali tecnologie possono produrre o accentuare forme di esclusione e isolamento (Cottini, 2017).

Perché possano realmente garantire il diritto all'istruzione e la partecipazione attiva di tutti gli studenti, le tecnologie digitali devono essere impiegate in modo critico e consapevole, valorizzando le potenzialità individuali. Si pensi, a titolo esemplificativo, a software di sintesi vocale, strumenti per la comunicazione aumentativa e alternativa (CAA), e dispositivi per l'accessibilità didattica che, anche tramite ambienti di apprendimento collaborativi online, offrono nuove opportunità per favorire l'inclusione (Marangi & Rivoltella, 2023).

Tali ambienti possono costituire un supporto motivazionale e relazionale, specie in chiave linguistica,

grazie a funzionalità come sottotitoli automatici o traduzioni in tempo reale, utili per studenti con background linguistici eterogenei. In questo modo, la tecnologia può contribuire a rimuovere barriere idiomatiche e a facilitare l'inserimento e la socializzazione nel gruppo classe (Cavalli et al., 2023).

Come già osservato, tuttavia, questi strumenti non sono di per sé garanzia di inclusione: se utilizzati in maniera tecnica e disancorata da un'intenzionalità pedagogica, rischiano di amplificare le disuguaglianze esistenti, specie tra studenti con competenze digitali avanzate o accesso privilegiato a dispositivi e connessioni rispetto a coloro che vivono in situazioni di svantaggio socioeconomico (Longo, 2009).

Per evitare che queste potenzialità si trasformino in ostacoli, è fondamentale promuovere una progettazione consapevole e partecipata, che coinvolga la comunità educante nel suo complesso: studenti, insegnanti, famiglie e operatori del territorio (Cavalli et al., 2023). In questo senso, la formazione degli insegnanti rappresenta una leva strategica: non si tratta solo di acquisire competenze tecniche, ma di imparare a sfruttare consapevolmente gli strumenti digitali per valorizzare l'unicità degli studenti e rispondere ai bisogni specifici delle comunità scolastiche (Calvani, 2020).

È altrettanto importante, però, considerare i rischi legati a un uso eccessivo o inappropriato delle tecnologie, che possono avere impatti negativi sulla qualità dell'insegnamento e sul benessere psico-fisico dei minori, generando dipendenza, riduzione dell'attenzione e isolamento sociale (Cavalli et al., 2023).

Ne consegue la necessità di un'educazione alla cittadinanza digitale che promuova una responsabilizzazione rispetto ai rischi, ma anche alle potenzialità creative ed etiche del digitale. Solo in questo modo gli studenti potranno diventare protagonisti consapevoli del proprio apprendimento, capaci di sviluppare competenze trasversali e di affrontare con senso critico la complessità della società contemporanea (Cappellani, 2018).

In questo quadro, è utile distinguere tra due prospettive teoriche spesso sottese ai discorsi sull'inclusione: da un lato, il concetto di *agency* elaborato da Sen (1999) fa riferimento alla capacità individuale di scegliere e agire in base a ciò che si ritiene importante; dall'altro, la nozione di potenzialità di Mortari (2010) insiste sulla relazione educativa come spazio di cura e accompagnamento, in cui l'emergere delle risorse personali avviene grazie alla qualità del legame pedagogico. Questa distinzione aiuta a comprendere come l'uso delle tecnologie non debba solo potenziare capacità strumentali, bensì favorire contesti relazionali volti allo sviluppo del sé: pur provenendo da matrici teoriche diverse, questi approcci condividono una comune attenzione al riconoscimento della soggettività come fondamento dell'agire educativo.

Inoltre, tali riferimenti teorici non restano confinati a una cornice astratta, ma trovano espressione concreta nella progettazione didattica, come verrà mostrato nei paragrafi successivi. Essi costituiscono, infatti, una base epistemica per la costruzione di ambienti educativi intenzionali, in cui le tecnologie digitali vengono orientate da una finalità formativa e relazionale.

L'impiego delle tecnologie digitali all'interno di un

contesto scolastico, seppur possa apparire dicotomico se si intenda perseguire una progettazione pedagogica orientata alla lentezza e alla qualità degli apprendimenti senza farsi sopraffare da frenesie performanti, può divenire una risorsa non indifferente nell'implementazione di una didattica realmente inclusiva e centrata sul rispetto della singolarità di ciascuno studente (Calvani, 2020).

Nello specifico, la sinergia tra le strumentazioni tecnologiche e la ricerca di una didattica orientata alla qualità più che alla superficialità e alle prestazioni può offrire una direzione concreta per progettare interventi didattici fondati su risonanze pedagogiche evidenti, se si intende progettare e implementare azioni educative che scaturiscano risonanze pedagogicamente evidenti ed inclusive per tutti gli studenti, grazie alla possibilità di personalizzare i tempi e le modalità di apprendimento e alla creazione di ambienti virtuali dotati di flessibilità e interazione monitorabile grazie alla raccolta sistematica e automatica di dati che consenta di misurare e riadattare le azioni implementate di volta in volta, qualora si registri criticità (Garavaglia & Petti, 2022).

La complessa commistione ed integrazione del digitale all'interno di una pedagogia orientata alla lentezza, in conclusione, può divenire un binomio possibile e realizzabile concretamente, a patto che esso sia il frutto di una progettazione consapevole che preveda l'adozione di pratiche responsabili e orientate alla co-costruzione delle competenze, valorizzando la singolarità degli studenti appartenenti alla comunità scolastica e costruendo uno spazio educativo orientato al riconoscimento delle soggettività, alla valorizzazione delle biografie individuali e alla partecipazione piena di ciascuno, con l'obiettivo finale di promuovere il benessere generale dell'intera comunità (Rivoltella & Rossi, 2024).

3. Buone pratiche per l'integrazione di tecnologie digitali ed inclusione educativa in una prospettiva pedagogica che esalti la lentezza

Sinora sono state analizzate potenzialità ed eventuali rischi connessi all'impiego delle tecnologie digitali all'interno della progettualità educativa, ponendo interrogativi sul sottile equilibrio tra riduzione delle barriere e possibile ampliamento del divario, che può incidere sull'effettiva partecipazione degli studenti all'interno dei contesti educativi. Si procede ad illustrare, a tal proposito, una serie di esempi concreti che possono divenire spunti per l'integrazione del binomio tecnologia e lentezza, adattabili e replicabili all'interno di ambienti scolastici di ogni ordine e grado, coniugando la necessità di valorizzare il tempo di qualità, le relazioni affettive e la consapevolezza circa l'uso critico del digitale, senza trascurare la necessità di procedere ad una reale inclusione dell'intera comunità educativa (Ferri, 2008).

Se, come si è analizzato sinora, una pedagogia orientata alla lentezza consente agli studenti di rielaborare e connettere le informazioni in ingresso alle conoscenze già in possesso, occorre favorire ed implementare spazi e tempi atti alla crescita emotiva e relazionale dei suoi membri, in cui rallentare il ritmo delle attività e promuovere esperienze autentiche e

condivise, senza lasciarsi sopraffare dalla pressione delle prestazioni e delle tempistiche ristrette (Fraboni & Pinto Minerva, 2003).

Pertanto, si evidenzia l'opportunità di implementare laboratori di lettura condivisa ad alta voce, all'interno dei quali condividere esperienze o trame narrative che favoriscano una riflessione emotiva profonda e che consentano la nascita di discussioni empatiche ed inclusive, stimolando la relazione positiva tra pari o con gli adulti di riferimento, con un arricchimento in termini di accessibilità grazie a dispositivi elettronici audio o video (Marrangi & Rivoltella, 2023).

Allo stesso modo, la tecnologia può ben essere integrata all'interno della didattica quotidiana progettando percorsi personalizzati che rispettino lo stile cognitivo di ciascuno studente in base a tempi e modalità differenti, grazie alla modulazione di difficoltà e alla possibilità di ricevere feedback immediati che sostengano il recupero e il potenziamento delle lacune: grazie a tali elementi, la tecnologia si pone al servizio di una crescente autonomia dello studente (Bonaiuti et al., 2017). Il ruolo dell'insegnante rimane centrale e insostituibile, anche in contesti tecnologicamente mediati: egli diviene facilitatore e mediatore, monitorando i progressi e le eventuali criticità per mezzo del tracciamento soprammenzionato, intervenendo all'interno del processo ed arricchendolo di traccia empatica (Satta, 2012).

Grazie alla possibilità di tracciare e monitorare i progressi e le eventuali criticità degli interventi, infatti, la figura educante può facilmente intervenire sulla progettazione didattica, adattando la programmazione della stessa in base alle esigenze emerse, anche implicitamente, nonché contribuendo a rendere l'insegnamento un processo in continuo divenire, non considerabile statico, bensì adattabile al contesto e alle necessità emerse all'interno delle singole situazioni educative che riflettono la diversità e la complessità del gruppo-classe (Riva, 2012).

Gli strumenti digitali, inoltre, attribuiscono la capacità di costruire ponti di alleanza tra le istituzioni educative e la rete familiare, favorendo una comunicazione autentica, non limitata agli aspetti valutativi: per mezzo di molteplici possibilità di condivisione di racconti, aggiornamenti e prodotti multimediali, in tempo reale o per mezzo di resoconti a cadenza concordata, è infatti possibile rafforzare la corresponsabilità educativa costruendo una vera e propria rete comunitaria che risulti significativa per il benessere degli studenti, aumentandone i livelli di motivazione e coinvolgimento attivo (Ferri, 2008).

Le proposte presentate delineano una visione rinnovata di scuola che risalti la commistione di tecnologie digitali e il ritrovamento di un tempo ed uno spazio di qualità all'interno dei quali costruire apprendimenti e competenze significative e permanenti. La dimensione affettiva, infatti, in pieno raccordo tra la necessità di costruzione collettiva della conoscenza e l'esigenza di coniugare bisogni e accessibilità per tutti, risulta centrale nel superamento della visione dicotomica che considera poco attuabile una sinergia funzionale tra dispositivi digitali e approccio pedagogico orientato alla lentezza e allo sviluppo della qualità più che alla performatività imposta dalla velocità insita nell'utilizzo degli strumenti tecnologici (Polenghi et al., 2021).

In una possibile evoluzione scolastica e del rinnovamento pedagogico necessario nel prossimo futuro, è possibile delineare una visione pedagogica che favorisca la partecipazione di tutti gli studenti, rispettandone ritmi e bisogni individuali, senza rinunciare alle multiple potenzialità in termini di accessibilità e condivisione offerti dalla tecnologia emergente. Se, da una parte, la dimensione affettiva ricercata nella lentezza sostiene il benessere e la relazione positiva tra pari, d'altra parte l'utilizzo della tecnologia consente di poter utilizzare le risorse insite in ciascuno studente al fine di favorire una significativa crescita individuale e collettiva dell'intera comunità studentesca (Calvani, 2020).

4. Educazione inclusiva integrata tra lentezza e tecnologia: potenzialità e barriere

L'espressione della propria singolarità, come si è visto, può superare la dicotomica concezione della tecnologia intesa come barriera allo sviluppo identitario personale: la tecnologia, nella concezione ivi illustrata si configura come una risorsa significativa al servizio della persona e della comunità, capace di migliorare le prestazioni e sostenere un apprendimento profondo e duraturo, nonché favorire un apprendimento profondo e permanente, anche grazie alla facilitazione offerta dallo sfruttamento mirato delle potenzialità digitali all'interno della didattica (Besozzi, 2023).

Se, tuttavia, sussistono resistenze culturali in termini di ritmi serrati e necessità di portare a termine programmi standardizzati, focalizzandosi esclusivamente su valutazioni di tipo quantitativo, la prospettiva di rallentare il tempo dedicato alla didattica al fine di rielaborare ed assimilare collettivamente le conoscenze in via di acquisizione rischia di essere percepita come un limite alla produttività (Salerni & Cassibba, 2023). Allo stesso tempo, resistenze organizzative derivanti da una visione di scuola unicamente imperniata sui contenuti curriculari che attribuiscono all'educazione affettiva un ruolo secondario, rischiano di compromettere il benessere generale e relazionale degli studenti (Longo, 2009).

Proprio per far fronte alle istanze d'impedimento sinora menzionate, si evidenzia l'opportunità di giungere ad un graduale cambiamento nelle modalità di percezione e della visione generale dell'apprendimento da parte degli insegnanti, i quali in prima persona possono assumere un ruolo attivo nel promuovere il cambiamento educativo: a tal proposito, risulta utile promuovere percorsi formativi rivolti ai docenti affinché l'inevitabile apprendimento delle abilità tecniche inerenti l'utilizzo della tecnologia sia affiancato ad una significativa formazione circa l'implementazione di metodologie affettive e delle implicazioni didattiche e relazionali che ne derivano (Ferri, 2008).

Il bilanciamento di attività che prevedano l'utilizzo di strumentazioni tecnologiche, infatti, deve essere calibrato consapevolmente, allo scopo di prevedere l'adeguata alternanza di interazioni reali tra studenti e con la figura educante, al fine di sfruttare al meglio le potenzialità di ciascuno strumento e la equilibrata integrazione delle risorse disponibili all'interno del contesto educativo (Garavaglia & Petti, 2022).

Allo stesso modo, è fondamentale affrontare le problematiche legate al *digital divide*, ovvero le disuguaglianze tra coloro i quali hanno accesso alle tecnologie e chi ne resta escluso per plurime ragioni, rischiando di tramutare le potenzialità insite nell'evoluzione dei dispositivi elettronici in fattori di disuguaglianza e marginalizzazione per chi non dispone di dispositivi, connessione o supporto formativo adeguato (Calvani, 2020).

In futuro, pertanto, come anche sottolineato da Margiotta (2018), la sfida è quella di rendere l'istruzione scolastica maggiormente versatile e sostenibile, ovvero adattabile in base ai bisogni educativi emergenti dal contesto sociale, culturale ed economico all'interno del quale essa è immersa affinché l'umanità e la resilienza insite nella cura educativa e nella prevenzione, tratti distintivi di una pedagogia della lentezza, possa trovare ulteriori spunti di miglioramento e accessibilità nelle tecnologie innovative, anche basate sull'intelligenza artificiale e la realtà aumentata, con l'obiettivo di amplificare l'efficacia e l'accessibilità dei contenuti formativi all'interno dell'ambiente scolastico.

Pur provenendo da matrici teoriche differenti, i riferimenti a Sen, Mortari e Margiotta condividono una comune visione antropologica e pedagogica centrata sul riconoscimento della soggettività e della relazione come fondamento dell'agire educativo: questa convergenza epistemologica orienta le scelte operative discusse nel prosieguo del contributo.

5. Narrazione e lentezza: una commistione possibile negli apprendimenti dell'era digitale

Una pedagogia della lentezza può configurarsi come paradigma educativo fondato sulla riflessione critica e sull'elaborazione delle esperienze vissute dagli studenti. In questo quadro, la narrazione si propone come strumento privilegiato per sostenere pratiche educative attente alla soggettività, in grado di sospendere la logica prestazionale e restituire centralità al tempo della comprensione e del senso (Zavalloni, 2015).

Praticare un'educazione non vincolata a logiche produttivistiche consente di problematizzare una visione della scuola centrata esclusivamente sulle competenze misurabili, a favore di spazi di apprendimento orientati alla relazione, al dialogo e alla co-costruzione di significati: l'obiettivo è abitare una nuova concezione di spazio educativo che si basi sulla co-costruzione della conoscenza e sulla condivisione reale ed empatica di vissuti, sentimenti, plurimi linguaggi in incontro, sulle cui basi costruire significati comuni (Polenghi, 2012).

In questo contesto si inserisce la pratica della *slow reading* (Mikics, 2013), intesa come strategia di lettura profonda che sollecita attenzione, immersione e riflessività, ovvero che consente agli studenti di immergersi nei testi con attenzione, tempo e profondità, favorendo una fruizione riflessiva che stimoli empatia e metacognizione. Questa pratica, ponte tra lentezza e narrazione, restituisce alla lettura una dimensione esperienziale e inclusiva.

La lentezza, quando integrata con pratiche narrative condivise, assume una dimensione relazionale

che favorisce la riflessione collettiva e il riconoscimento reciproco all'interno della comunità educativa: arricchendosi di significato emotivo e personale, in quanto la possibilità di dilatazione dei tempi genera una naturale riflessione collettiva tra i membri della comunità, scaturisce infatti la realizzazione di una conoscenza più profonda e, parallelamente, una valorizzazione piena ed inclusiva delle soggettività che ne fanno parte. La possibilità di attribuire adeguato spazio temporale a ciascuna parola, gesto o racconto in condivisione, dunque, permette di costruire un contesto educativo positivo, anche attraverso l'uso consapevole delle tecnologie digitali che, se orientate da finalità educative coerenti con la pedagogia della lentezza, possono ampliare le modalità espressive e partecipative degli studenti. (Ferri, 2008).

Se utilizzate in modo intenzionale e progettato, infatti, le tecnologie digitali non contraddicono i principi della pedagogia della lentezza, ma possono piuttosto fungere da strumenti per una narrazione più inclusiva e multimodale, contribuendo a loro volta ad arricchire il contesto scolastico grazie ad un continuum tra dispositivi analogici e nuove frontiere di realizzazione di processi e prodotti formativi.

In tal senso, la narrazione può articolarsi in nuove forme e modalità di sviluppo, ad esempio attraverso attività di scrittura collaborativa o la produzione di contenuti multimediali (podcast, videoracconti, diari digitali, blog), che permettono agli studenti di co-costruire narrazioni complesse e significative che, in questo modo, possono costituire nuovi spunti di lavoro condiviso allo scopo di giungere ad un obiettivo comune (Garavaglia & Petti, 2022).

Anche nel contesto digitale, la narrazione continua a rappresentare un asse pedagogico centrale, capace di sostenere processi metacognitivi e relazionali profondi propri di un apprendimento lento ed autentico, in grado di stimolare la riflessione metacognitiva e di attivare processi complessi di tipo empatico, affettivo e relazionale in cui la narrazione diviene parte integrante del processo di cura e di ascolto reciproco (Garavaglia & Petti, 2022). Allo stesso tempo, si arricchisce il dialogo e l'educazione interculturale grazie ad un confronto con le storie ed i personaggi di cui si racconta, rispecchiandosi o riconoscendo eventuali differenze che arricchiscono dimensioni di sviluppo identitario sul piano individuale e di coscienza di gruppo.

Le narrazioni digitali, pertanto, possono potenziare gli effetti delle letture analogiche, favorendo un accesso più equo e partecipato ai contenuti da parte di tutta la comunità scolastica grazie ad un arricchimento dell'esperienza educativa per mezzo di prodotti multimediali in grado di unire testo, voce, immagini, musica e video: la possibilità di utilizzare plurimi canali, infatti, consente di valorizzare stili cognitivi differenti e favorire l'accesso e la partecipazione sfruttando tale multicanalità comunicativa (Cavalli et al., 2023).

Anche la documentazione pedagogica può avvalersi della narrazione digitale, attraverso strumenti come diari di bordo, portfolio elettronici o videoracconti di classe, che facilitano la riflessione condivisa e il dialogo con le famiglie, grazie alla condivisione in tempo di tali prodotti che, allo stesso tempo, consentono di rielaborare le attività didattiche realizzate in

aula per mezzo di processi riflessivi tra pari o destinati agli insegnanti (Calvani, 2020).

In questo modo, pertanto, è possibile promuovere una rinnovata istanza di giudizio incentrato non più meramente sulle performance quantitativamente misurabili, bensì su una valutazione formativa e narrativa imperniata su crescita, sul dialogo e sulla comprensione reciproca.

La scuola può così configurarsi come spazio generativo in cui il tempo viene abitato in modo intenzionale, il senso costruito in dialogo e le relazioni coltivate nella cura reciproca: tale orizzonte di sviluppo, pertanto, può rivelarsi un valido sentiero tracciabile al fine di arginare o superare progressivamente il dicotomico confine tra innovazione e umanità.

6. Conclusioni ed implicazioni pedagogiche sull'integrazione della tecnologia all'interno di una didattica orientata alla lentezza

Le riflessioni sviluppate in questo contributo mirano a problematizzare la tensione tra l'iperconnessione tipica della contemporaneità e il bisogno educativo di un tempo qualitativo, capace di sostenere la centralità delle relazioni e la rielaborazione soggettiva del sapere, al fine di valorizzare la centralità delle relazioni umane e la rielaborazione della conoscenza sulla base di tempi e modalità individuali di ciascuno studente. Questa prospettiva trova eco anche nei riferimenti istituzionali (MIUR, 2012; Consiglio UE, 2018), che sollecitano un'educazione personalizzata, inclusiva e centrata sul benessere e lo sviluppo integrale della persona, impegnandosi a costituire un'ideologia di scuola imperniata sull'apprendimento personalizzato, inclusivo e orientato allo sviluppo di competenze chiave per la vita, nel pieno rispetto del benessere e dello sviluppo integrale dell'individuo.

In questo scenario, la scuola è chiamata a ricercare un equilibrio tra innovazione tecnologica e intenzionalità pedagogica, evitando sia un uso meramente strumentale dei dispositivi digitali, sia una deresponsabilizzazione del processo educativo, affinché le strumentazioni non risultino essere un mero gadget o, al contrario, totalizzanti e sostitutive delle più basilari istanze pedagogiche volte alla significatività dell'apprendimento e alla crescita multidimensionale della comunità studentesca. Le tecnologie, infatti, se integrate secondo principi pedagogici coerenti, possono diventare strumenti di mediazione didattica inclusiva, promuovendo partecipazione, accessibilità e co-costruzione della conoscenza al fine di migliorare il benessere generale di tutti gli studenti coinvolti (Garavaglia & Petti, 2022).

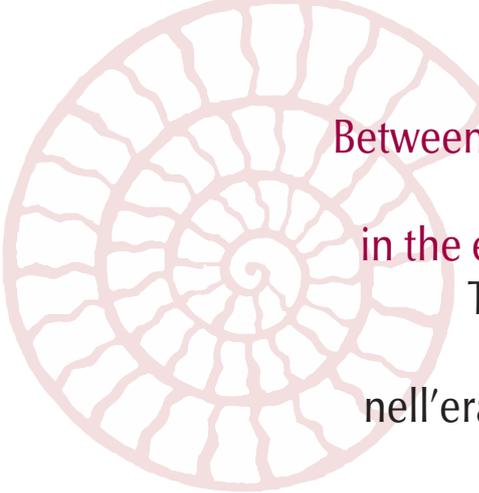
Ripensare la cultura educativa in termini di ibridazione tra tempi biologici e digitali implica riformulare anche le alleanze educative, riconoscendo un ruolo attivo alla rete familiare e comunitaria; in questo quadro, il coinvolgimento delle famiglie diventa cruciale per promuovere percorsi formativi fondati sull'affettività, il riconoscimento delle differenze e l'inclusione autentica.

Tali percorsi educativi presuppongono uno spazio-tempo di riflessione e cura, in cui il talento venga riconosciuto non come predisposizione innata, ma come costruzione relazionale e culturale, frutto di contesti

abilitanti e pratiche di accompagnamento che si esprima nella propria singolarità e grazie alla piena espressione delle potenzialità insite nell'identità di ogni membro della comunità educativa (Margiotta, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Besozzi, E. (2023). *Educazione e società*. Carocci.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative* (Collana Manuali universitari, n. 179). Carocci.
- Calvani, A. (Ed.). (2020). *Tecnologie per l'inclusione: Quando e come avvalersene* (Tascabili Faber, n. 200). Carocci.
- Capellani, G. (2018). *Crescere nell'era digitale: L'uso delle nuove tecnologie nell'infanzia, nell'età scolare e adulta: Quale futuro?* Edilibri.
- Cavalli, N., Ferri, P., & Moriggi, S. (2023). *A scuola con le tecnologie: Insegnare e apprendere nel digitale* (2nd ed.; Collana Manuali). Mondadori Università.
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) ST/9009/2018/INIT. *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- D'Antone, A., & Bianchi, L. (Eds.). (2024). *Pedagogia critica e sociale: Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo*. FrancoAngeli.
- Ferri, P. (2008). *La scuola digitale*. Bruno Mondadori.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale* (18th ed.; Collana Manuali di base). Laterza.
- Garavaglia, A., & Petti, L. (2022). *Nuovi media per la didattica* (Collana Manuali). Mondadori Università.
- Longo, G. O. (2009). Nascere digitali: Verso un mutamento antropologico? *Mondo Digitale*, 29(1), 3–20. Retrieved July 1, 2025, from <https://mondodigitale.aicanet.it/numero-29-2009/>
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace: Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. FrancoAngeli.
- Marangi, M., & Rivoltella, P. C. (2023). *Addomesticare gli schermi: Il digitale a misura dell'infanzia 0–6*. Scholé – Editrice Morcelliana.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. FrancoAngeli.
- Mikics, D. (2013). *Slow reading in a hurried age*. Harvard University Press.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* [Guidelines]. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica: La cultura di fare scuola*. Mondadori.
- Polenghi, S., Cereda, F., & Zini, P. (Eds.). (2021). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali: Storia, linee di ricerca e prospettive*. Pensa Multi-Media.
- Riva, G. (2012). *Psicologia dei nuovi media: Azione, presenza, identità e relazioni* (3rd ed.). Il Mulino.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (Eds.). (2024). *Tecnologie per l'educazione* (2nd ed.; Ediz. MyLab). Pearson.
- Salerni, N., & Cassibba, R. (2023). *L'osservazione nei contesti educativi: Tecniche e strumenti*. Carocci.
- Satta, C. (2012). *Bambini e adulti: La nuova sociologia dell'infanzia*. Carocci.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.
- Zavalloni, G. (2015). *La pedagogia della lumaca: Per una scuola lenta e nonviolenta* (3rd ed.). EMI.



Between *Chrónos* and *Kairós*, towards a generative pedagogy: The relationship between time and talent in the era of immersive environments and digital innovation

Tra *Chrónos* e *Kairós*, verso una pedagogia generativa: La relazione tra tempo e talento nell'era degli ambienti immersivi e dell'innovazione digitale

Alfonso Filippone

Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione; Università degli Studi di Foggia (Italy) – alfonso.filippone@unifg.it
<https://orcid.org/0009-0009-1120-6630>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In a time marked by systemic accelerations, anthropological mutations and technological innovations, education is called to re-signify its mission, reconfiguring time and relationship as founding axes of a generative pedagogy. This paper explores how school can become a space capable of inhabiting the *Kairós* – the opportune time for meeting, listening and discovery – in contrast with the standardizing logic of *Chronos*. A theoretical and practical reflection is proposed on the centrality of the educational relationship in the blossoming of talent, understood not as an innate gift, but as a situated and transformative potential that emerges in the relational fabric. In this framework, hybrid and immersive environments, such as the *Eduverse* and 3D virtual worlds, represent pedagogical opportunities to restore meaning and depth to the educational experience, promoting participation, agency and well-being. Through references to school practices such as the *DADA* model and the intentional use of digital technologies, the essay outlines a sustainable, multi-temporal and relational school, oriented towards the integral formation of the person and the construction of shared futures.

In un tempo segnato da accelerazioni sistemiche, mutazioni antropologiche e innovazioni tecnologiche, l'educazione è chiamata a risignificare la propria missione, riconfigurando il tempo e la relazione come assi fondativi di una pedagogia generativa. Il presente contributo esplora come la scuola possa diventare uno spazio capace di abitare il *Kairós* – il tempo opportuno dell'incontro, dell'ascolto e della scoperta – in contrasto con la logica standardizzante del *Chronos*. Viene proposta una riflessione teorica e pratica sulla centralità della relazione educativa nella fioritura del talento, inteso non come dote innata, ma come potenziale situato e trasformativo che emerge nel tessuto relazionale. In questo quadro, gli ambienti ibridi e immersivi, come l'*Eduverso* e i mondi virtuali 3D, rappresentano opportunità pedagogiche per restituire senso e profondità all'esperienza educativa, promuovendo partecipazione, agency e benessere. Attraverso riferimenti a pratiche scolastiche come il modello *DADA* e l'uso intenzionale delle tecnologie digitali, il saggio delinea una scuola sostenibile, pluritemporale e relazionale, orientata alla formazione integrale della persona e alla costruzione di futuri condivisi.

KEYWORDS

Educational Generativity, Time to Learn, Talents, *Eduverse*, Pedagogy of Care
Generatività Educativa, Tempo dell'Apprendere, Talenti, *Eduverso*, Pedagogia della Cura

Citation: Filippone, A. (2025). Between *Chrónos* and *Kairós*, towards a generative pedagogy: The relationship between time and talent in the era of immersive environments and digital innovation. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 53-59. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_09

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This article was published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_09

Submitted: June 30, 2025 • **Accepted:** September 9, 2025 • **Published on-line:** September 29, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Nel tempo presente, segnato da transizioni antropologiche, culturali, tecnologiche e ambientali, l'educazione si trova al crocevia tra continuità e cambiamento (Tomarchio et al., 2025). L'iperaccelerazione della società contemporanea, guidata da logiche neoliberiste di efficienza e standardizzazione, ha inciso profondamente sull'esperienza educativa, alterando la percezione del tempo e svuotando spesso la relazione pedagogica del suo spessore esistenziale (Han, 2020). Come ha osservato Longo (2009), la digitalità ha prodotto una mutazione antropologica che investe i processi conognitivi, comunicativi ed emotivi sollecitando la pedagogia a ridefinire le categorie.

In questo scenario di "presentismo" (Hartog, 2003), l'educazione rischia di appiattirsi sul presente immediato, perdendo la capacità di orientare, generare senso. Margiotta (2018) parla, di una "equazione esistenziale" che lega transizione e rapidizzazione, richiamando l'educazione alla sua funzione generativa: trasmissione di saperi, ma anche scoperta di sé, narrazione e apertura al possibile.

La generatività educativa implica la capacità di valorizzare la singolarità di ciascuno, intesa come costruzione situata e trasformativa (Delors, 1996; Mortari, 2017). Il talento, infatti, non è un dato innato, ma prende forma nel tempo e attraverso le relazioni.

In questa prospettiva, il contributo intreccia due assi fondanti: tempo e relazione. Il tempo rimanda alla tensione tra *Chronos* e *Kairós*, che, secondo Paul Ricoeur (1986), si implicano reciprocamente: il primo è misurabile e curricolare, il secondo è il tempo opportuno, dell'attesa e dell'incontro trasformativo. Restituire spazio al *Kairós* significa riconoscere che l'apprendimento autentico richiede lentezza e ascolto.

La relazione, invece, è il dispositivo che permette la generazione della soggettività e del talento. Educare significa costruire una "comunità educante", fondata su cura e corresponsabilità (Dozza, 2018; Nussbaum, 2010). In questo quadro, anche le tecnologie digitali e immersive – come i mondi virtuali 3D o *l'Eduverso* – possono rappresentare un'estensione potenziante della relazione, arricchendo l'incontro educativo e aprendo nuovi spazi di inclusione e co-costruzione del sapere (Baricco, 2018; Ranieri, 2022; Filippone et al., 2023).

Il saggio si articola dunque in tre momenti: un approfondimento teorico sul rapporto tra *Chronos* e *Kairós*, una riflessione sulla relazione come dispositivo generativo e, infine, l'analisi di esperienze scolastiche innovative – come le scuole DADA o i mondi virtuali 3D – che mostrano come il tempo della relazione possa diventare tempo generativo del talento.

2. Tempo e talento: tra accelerazione e cura

Il tempo dell'educazione non è mai neutrale: ogni sistema formativo, ogni dispositivo didattico, ogni pratica pedagogica incorpora una visione implicita del tempo, che si traduce in scelte organizzative, curricolari, valutative e relazionali. Come ha evidenziato Ricoeur (1986), non esiste narrazione – e dunque non esiste educazione – senza un'intenzionalità tempo-

rale, una configurazione che intreccia esperienza vissuta e aspettative. Nel contesto della modernità avanzata, la scuola si è progressivamente assestata su un modello temporale ispirato al *Chronos*: un tempo lineare, omogeneo, misurabile, che suddivide la giornata in segmenti orari, l'anno scolastico in moduli prestabiliti, e l'apprendimento in tappe standardizzate scandite da prove di verifica, prove INVALSI, esami e crediti formativi.

Questa temporalità, che potremmo definire "amministrativa" o "burocratica", riflette un modello educativo fortemente performativo, orientato alla misurazione degli *output*, alla valutazione comparativa e al controllo dei risultati. È il tempo delle competenze da acquisire entro scadenze definite, delle performance da produrre in un tempo utile, della didattica a obiettivi tradotta in tabelle di marcia. In questo orizzonte, il tempo tende a essere percepito come un vincolo da ottimizzare, più che come un ambiente da abitare. Tale visione, pur necessaria per garantire l'organizzazione scolastica, rischia di ridurre l'educazione ad un processo meramente tecnico, ad un semplice meccanismo di *input-output*, perdendo così di vista la sua dimensione antropologica, relazionale e trasformativa (Benasayag & Schmit, 2013; Frabboni, 2005).

Tuttavia, l'educazione, se concepita come esperienza formativa autentica, si colloca anche – e soprattutto – in una temporalità altra, non misurabile ma vissuta, che si avvicina a ciò che i Greci chiamavano *Kairós*. Si tratta di un tempo qualitativo, "pregno di senso", in cui qualcosa accade non per necessità, ma per possibilità. *Kairós* è il tempo propizio dell'incontro, dell'intuizione, della scoperta; è il momento educativo che sfugge alla pianificazione, ma che lascia traccia. È il tempo in cui si produce una risonanza tra soggetto e mondo, tra educatore ed educando, come suggerito da Hartmut Rosa (2016), in un processo di continua co-costruzione del senso, che rende l'educazione un evento e non solo un compito (Maccarini, 2023).

In questa prospettiva, il tempo educativo diventa spazio di cura, di ascolto e di attenzione verso la singolarità dell'altro. Educare al *Kairós* significa aprire varchi di possibilità nella rigidità del *Chronos*, sospendendo l'urgenza della prestazione per accogliere la complessità del divenire soggettivo. Del resto, la cura educativa è un modo d'essere con l'altro che ha bisogno di tempo lento, di silenzi generativi, di pensiero riflessivo (Mortari, 2006), e la scuola, intesa come comunità educativa, dovrebbe allora riconoscere l'importanza di questa temporalità esperienziale e relazionale, che è prerequisito per ogni apprendimento autentico e trasformativo.

Il paradigma dell'accelerazione sociale, teorizzato da Rosa (2005), evidenzia come la modernità tardicapitalistica abbia imposto ritmi sempre più veloci ai processi vitali, sostituendo i cicli naturali e corporei con quelli artificiali e digitali. L'ingresso massivo delle tecnologie nella quotidianità scolastica – dai registri elettronici alla didattica digitale integrata – ha acuito questo scollamento tra il tempo vissuto e il tempo organizzato. Come osserva Longo (2009), la "dislocazione del tempo biologico" causata dalla pervasività digitale può produrre effetti paradossali: iperattivazione mentale ma ridotta interiorizzazione, accesso

continuo all'informazione ma impoverimento dell'esperienza.

È in questo scenario che emerge con urgenza la necessità di ripensare i tempi educativi come tempi di senso e di soggettivazione. Il talento, inteso non come dote innata ma come possibilità evolutiva inscritta nella relazione educativa (Margiotta, 2018), ha bisogno di un tempo che lo accolga e lo coltivi. Non si manifesta sotto pressione né in risposta a una richiesta esterna, ma matura attraverso percorsi tortuosi, non lineari, fatti di soste, esitazioni, fallimenti e rilanci. “Non vi è talento senza tempo”, e ciò implica la costruzione di contesti educativi capaci di sospendere l'urgenza, di proteggere l'imprevedibile, di valorizzare l'attesa (Margiotta, 2018). La scuola generativa è quella che sa tessere trame temporali aperte, che non impongono ma accompagnano, che non uniformano ma liberano.

In questo orizzonte si inserisce una pedagogia della cura del tempo, che trova consonanza con le riflessioni di Joan Tronto (1993) sulla cura come attività che include tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro mondo. Una scuola che cura il tempo è una scuola che non solo insegna, ma che custodisce i processi di crescita, che rispetta i tempi soggettivi dell'apprendere, che riconosce la dimensione affettiva, emotiva e simbolica dell'educazione.

Infine, occorre sottolineare come il tema del tempo possa essere riletto alla luce delle innovazioni pedagogiche e tecnologiche contemporanee. I nuovi ambienti di apprendimento – virtuali, ibridi, immersivi – se progettati con consapevolezza pedagogica, non devono replicare le logiche accelerazioniste del mondo digitale, ma possono diventare luoghi di rigenerazione temporale. Possono cioè offrire esperienze di apprendimento che, pur mediate dalla tecnologia, restituiscono tempo all'esperienza, alla riflessione, alla scoperta. Come affermano D. Randy Garrison, Terry Anderson e Walter Archer (2000) nel loro *Community of Inquiry Framework*, le tecnologie educative possono sostenere una “presenza cognitiva” e una “presenza sociale” che nutrono il pensiero critico e la relazione, restituendo profondità all'atto di apprendere.

In definitiva, educare al tempo significa educare alla vita e riconoscere che ogni soggetto ha un tempo proprio per fiorire, e che la funzione più alta della scuola non è quella di riempire il tempo degli alunni, ma di liberarlo affinché ciascuno possa scoprire il proprio ritmo, il proprio *Kairós*, la propria vocazione.

3. La relazione come fucina del talento

Nel quadro della pedagogia generativa, la relazione educativa rappresenta la condizione fondativa per l'attivazione del talento individuale. Non si tratta, infatti, di un semplice canale funzionale alla trasmissione del sapere, ma di uno spazio simbolico ed esistenziale in cui prende forma l'identità del soggetto e in cui il suo potenziale può essere riconosciuto, evocato, accompagnato e sostenuto. La relazione è ciò che rende possibile l'educazione nella sua accezione più piena: un processo trasformativo che mette in gioco il sé e l'altro in un'alleanza dinamica e orientata alla crescita. In

tale prospettiva, il talento non è da considerarsi un attributo stabile o innato, ma un “possibile” che si attualizza attraverso l'incontro educativo.

Come sottolineano Luigina Mortari, Federica Valbusa e Marco Ubbiali (2020), “l'educazione è relazione” nella misura in cui implica un *aver cura* dell'altro nella sua irriducibile unicità. Educare, allora, è molto più che trasmettere conoscenze: è abitare uno spazio di presenza autentica, dove l'altro possa essere visto e accolto come portatore di desideri, emozioni, domande e risorse. Questo sguardo pedagogico, radicato nella fenomenologia e nell'etica della cura, si oppone radicalmente a ogni logica di oggettivazione dell'alunno, trattato non come soggetto da comprendere, ma come oggetto da istruire. In tal senso, la relazione educativa assume una dimensione epistemologica, affettiva e politica: è il luogo in cui si ridefiniscono i confini del possibile per ogni soggetto.

Il talento, quindi, non è una proprietà individuale da isolare e misurare, ma una realtà situata, che emerge solo all'interno di una trama relazionale significativa. Come evidenziato da Martha Nussbaum (2011), la fioritura umana non può essere ridotta a esiti misurabili in termini di performance, ma deve essere interpretata come una “capacità” di vivere una vita che abbia valore per chi la vive. In questa prospettiva, il talento si configura come una *capability*, ovvero come una libertà sostanziale di sviluppare ciò che si ha motivo di valorizzare, sulla base del contesto relazionale, sociale e culturale in cui si è inseriti (Sen, 1999). La pedagogia generativa, allora, è chiamata a farsi promotrice di ambienti in cui queste capacità possano emergere, essere riconosciute e coltivate.

Ma perché ciò accada, è necessario che il contesto educativo sia permeato da relazioni autentiche e non strumentali, relazioni che sappiano essere accoglienti senza essere compiacenti, che siano capaci di offrire contenimento senza soffocare, che favoriscano l'emergere della soggettività senza determinarla dall'esterno. Massimo Baldacci e Antonino Titone (2025) avanzano una critica severa alla scuola orientata al merito, che tende a identificare il valore della persona con la sua prestazione. Propongono, invece, una scuola della persona, in cui il riconoscimento del talento non passi per la selezione, ma per la valorizzazione delle differenze, dei tempi e dei linguaggi attraverso cui ogni soggetto può esprimere la propria unicità (Michellini, 2023).

Fondamentale, in questo senso, è anche l'idea di *presenza* educativa. La presenza dell'educatore è presenza generativa se è capace di far emergere l'altro nella sua unicità, senza mai sostituirsi a lui, senza mai ridurlo a un progetto estraneo alla sua interiorità (Mortari, 2017). L'educatore “autenticamente presente” non impone forme, ma crea le condizioni perché forme nuove possano emergere. Questo significa sospendere il giudizio, accogliere l'incertezza, sostare nel tempo dell'altro senza fretta di valutare o correggere. È una pedagogia dell'ascolto, della cura, dell'attesa, che trova il suo fondamento non nella tecnica ma nell'etica della relazione.

In quest'ottica, la scuola si configura come una “comunità educante” (Dozza, 2018), un contesto allargato e partecipato in cui l'educazione non è solo responsabilità dell'insegnante, ma frutto della cooperazione tra molteplici soggetti: studenti, do-

centi, famiglie, territorio, servizi. È nella coralità delle relazioni educative che si rende possibile un ambiente capace di sostenere e nutrire la crescita integrale della persona. La comunità educante diventa così *spazio generativo* per eccellenza, dove l'interdipendenza si traduce in corresponsabilità educativa e dove ogni attore può contribuire a far fiorire il talento, non come competenza da certificare, ma come dimensione esistenziale da accompagnare.

Tale processo richiede tempo, continuità e fiducia reciproca. Richiede anche un'alleanza educativa forte, capace di resistere alle pressioni performative e standardizzanti che spesso condizionano la scuola contemporanea. Ma soprattutto richiede una visione pedagogica che riconosca nella relazione il luogo primario dell'apprendimento, della trasformazione e della generatività. Parafrasando Baldacci (2020), educare è far esistere l'altro come soggetto pensante e agente, e ciò implica creare le condizioni perché egli possa prendere parola, agire, scegliere e immaginare un futuro in cui sentirsi protagonista.

Infine, è nella densità affettiva della relazione educativa che si apre lo spazio per una scuola autenticamente generativa: una scuola che non si limita a preparare al futuro, ma che rende vivibile e significativo il presente, una scuola che non coltiva il talento come risorsa economica da spendere sul mercato, ma come espressione umana da valorizzare nella sua integralità, una scuola che crede che il tempo dell'educazione sia tempo del possibile, dell'imprevisto, della fioritura, una scuola che, nel prendersi cura della relazione, si prende cura dell'umano.

4. Ambienti ibridi e mondi immersivi come contesti generativi

Nel panorama educativo contemporaneo, caratterizzato da rapide trasformazioni culturali, tecnologiche e sociali, la scuola è chiamata a ripensare radicalmente i propri spazi, tempi e linguaggi. In particolare, l'ibridazione degli ambienti di apprendimento e l'emergere di nuovi scenari didattici come l'avvento di mondi virtuali 3D nella didattica e nella didattica speciale – che favoriscono esperienze di apprendimento immersivo – pongono nuove sfide ma anche inedite possibilità per la costruzione di contesti formativi autentici e generativi. La pedagogia è oggi interpellata a confrontarsi con scenari che superano la dicotomia tradizionale tra reale e virtuale, fisico e digitale, in favore di un approccio ecologico, che considera l'ambiente come *relazione educativa incarnata* (Lave & Wenger, 1991; Rivoltella, 2020).

Gli *ambienti ibridi*, per loro natura, intrecciano elementi fisici e digitali, sincronici e asincronici, individuali e collettivi, dando forma a ecologie dell'apprendimento in cui il soggetto è attivamente coinvolto nella co-costruzione di senso. Tali ambienti possono essere intesi come *contesti generativi* nella misura in cui stimolano processi di esplorazione, riflessività, espressione del sé e costruzione di competenze complesse (Siegel, 2021; Morin, 2001). La generatività, in senso pedagogico, non coincide con la semplice produzione di contenuti o prestazioni, ma si manifesta nella capacità di attivare la soggettività dell'alunno, promuovere la sua agency e favorire la

sua partecipazione significativa a un'esperienza formativa trasformativa (Delors et al., 1996).

In questo scenario, il concetto di *Eduverso* – inteso come universo educativo immersivo, relazionale, narrativo – acquisisce una rilevanza particolare. Esso non si limita a designare l'utilizzo del metaverso in chiave tecnologica, ma rappresenta un paradigma educativo emergente che integra immersione, interattività e personalizzazione dell'apprendimento (Filippone et al., 2023). A differenza del virtuale spettacolarizzato, centrato sul consumo passivo e sulla *gamification* fine a se stessa, l'*Eduverso* – se fondato su principi pedagogici solidi – può divenire un *ambiente etico*, in cui si apprendono non solo contenuti ma modi di essere nel mondo, attraverso il dialogo, la narrazione e la cooperazione (Gee, 2003; Jenkins, 2009).

Il tempo all'interno di questi ambienti non è più quello lineare scandito dall'orologio scolastico, ma assume la qualità del *tempo vissuto*, soggettivo e qualitativo, vicino alla concezione di *Kairós* proposta da Ricœur (1986): un tempo opportuno, che permette all'alunno di abitare l'esperienza secondo il proprio ritmo, attivando la riflessività e l'intenzionalità. In ambienti educativi immersivi come quelli offerti da piattaforme quali *FrameVR*, *CoSpacesEdu* o *Mozilla Hubs*, il tempo diventa una variabile flessibile che si adatta ai bisogni formativi dello studente, sostenendo percorsi di apprendimento personalizzati e dinamici (Ashan et al., 2025; Damaševius & Sidekerskien, 2024).

Le evidenze empiriche suggeriscono che l'uso intenzionale di ambienti virtuali immersivi in ambito educativo favorisca l'attivazione di processi cognitivi superiori: pensiero critico, creatività, *problem solving* e metacognizione. In particolare, la progettazione di *escape room* educative, esperienze di *digital storytelling* e simulazioni 3D contribuisce a creare situazioni di apprendimento *situato*, nelle quali la conoscenza viene costruita in modo contestuale e significativo (Brown et al., 1989). Inoltre, l'elemento narrativo si rivela essenziale per facilitare l'integrazione tra cognizione ed emozione, tra memoria episodica e progettualità, restituendo all'apprendimento la sua dimensione esperienziale e trasformativa (Bruner, 1990; Mortari, 2006).

Un esempio particolarmente significativo di tale approccio è rappresentato dall'esperienza delle scuole DADA (*Didattiche per Ambienti Di Apprendimento*), dove l'organizzazione per ambienti disciplinari, laboratori e spazi flessibili si integra con l'uso di tecnologie inclusive e metodologie attive. In questi contesti, lo studente non è visto come un semplice destinatario della lezione, ma come un *attore riflessivo* coinvolto in una comunità di pratica, dove la responsabilità, la libertà e il riconoscimento delle proprie inclinazioni diventano leve educative (Cecapulo & Fattorini, 2023; Dato et al., 2021). I compiti autentici, il *cooperative learning* e l'approccio per progetti favoriscono l'emergere di forme di talento che non si esauriscono nella performance, ma si esprimono nella capacità di creare connessioni, di comunicare in modo efficace e di generare nuove prospettive.

Il talento, in questa prospettiva pedagogica, non è sinonimo di eccellenza misurabile, ma di *possibilità generativa*: è l'abilità di immaginare alternative, di re-

sistere all'omologazione, di dare forma a mondi possibili (Nussbaum, 2011). Gli ambienti ibridi e immersivi, se progettati con cura pedagogica, diventano quindi luoghi in cui il talento può emergere non come privilegio, ma come *diritto educativo*; non come eccezione, ma come espressione del sé in relazione con gli altri. Come sottolineano Chipa e Moscato (2010), l'ambiente educativo è tanto più generativo quanto più è in grado di mettere in risonanza le dimensioni affettiva, cognitiva ed etica del soggetto in apprendimento.

L'integrazione consapevole delle tecnologie nell'ecosistema scolastico richiede, pertanto, un'elevata competenza pedagogica, capace di orientare l'innovazione verso finalità educative chiare: promuovere il ben-essere, l'inclusione, la cittadinanza attiva e lo sviluppo delle *capabilities* (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). In questo senso, l'ambiente generativo è un ambiente che abita il tempo dell'altro, che ascolta, che accoglie, che valorizza la diversità come risorsa. È lo spazio della relazione intenzionale, della narrazione condivisa e della trasformazione possibile.

Gli ambienti ibridi e immersivi, quindi, possono rappresentare una delle espressioni più avanzate di una pedagogia generativa e trasformativa, capace di coniugare tecnologia e umanità, innovazione e cura, narrazione e riflessione. In essi si realizza un *tempo educativo altro*, in cui la relazione e il talento si incontrano, si nutrono a vicenda e danno vita a nuove forme di apprendere, di essere e di convivere.

5. Scuola sostenibile e pluritemporale: pratiche ed esempi

Ripensare la scuola in chiave generativa significa attribuirle una nuova funzione epistemologica e culturale: non più luogo esclusivamente deputato alla trasmissione standardizzata del sapere, ma *spazio-tempo formativo* in cui prende forma un'ecologia complessa dell'apprendere. In tale visione, la scuola si configura come un *organismo vivente*, dinamico e situato, capace di adattarsi ai bisogni delle soggettività in apprendimento, valorizzandone la molteplicità dei tempi, delle esperienze e delle potenzialità. Questo implica la decostruzione del paradigma lineare e sincronico del tempo scolastico, che da sempre ha orientato l'organizzazione istituzionale verso ritmi rigidi, prestazioni standard e logiche valutative seriali, per dare spazio a una pluralità di temporalità educative, in cui possano coesistere apprendimento formale e informale, attività cognitive e riflessive, momenti di interiorizzazione e pause generative (Frabboni, 2005; Mortari, 2017).

Una scuola può dirsi sostenibile, nel senso pedagogico del termine, quando sa riconoscere e onorare i tempi soggettivi dell'apprendimento, ponendo al centro il benessere cognitivo ed emotivo dello studente. La sostenibilità educativa, infatti, non si esaurisce nel rispetto delle risorse ambientali o materiali, ma si esplicita anche come *cura del tempo*, come attenzione alla qualità della presenza educativa, alla dimensione dialogica dell'insegnare, alla co-costruzione lenta e profonda del sapere. Questo approccio si radica in una pedagogia dell'ascolto e dell'interdipendenza, capace di generare ambienti re-

lazionali accoglienti e cognitivamente fertili, in cui la conoscenza non viene "erogata", ma *vissuta* in forme incarnate e situate (Boffo et al., 2022; Biesta, 2015).

All'interno di questa cornice teorica si colloca il modello DADA, che rappresenta una delle esperienze più significative di riconfigurazione della scuola in chiave ecosistemica. In questo modello, la mobilità degli studenti tra ambienti disciplinari appositamente allestiti non costituisce una semplice innovazione organizzativa, ma un vero e proprio cambiamento epistemologico. Il tempo scolastico viene destrutturato, il *setting* didattico si adatta alle esigenze pedagogiche, e lo studente diviene soggetto attivo, capace di scegliere, organizzare, orientare il proprio apprendimento in modo progressivamente autonomo. L'architettura scolastica stessa si trasforma in dispositivo pedagogico, spazio di agency e responsabilità condivisa, in cui l'apprendimento è scandito da tempi lunghi, dilatati, in cui si coltiva la riflessione e si valorizza il percorso, non solo l'esito (Cecalupo & Fattorini, 2023).

Questa visione si arricchisce ulteriormente con l'integrazione consapevole e pedagogicamente orientata delle tecnologie digitali. Lungi dal rappresentare una modalità accelerata e performativa dell'insegnamento, gli strumenti digitali possono configurarsi come *opportunità per restituire tempo*, generare lentezza, favorire forme di apprendimento asincrono, riflessivo e collaborativo. Ambienti interattivi innovativi, come i box digitali interattivi (Filippone et al., 2024), o *escape room* educative sviluppate in realtà virtuale con piattaforme come FrameVR (Bevilacqua & Filippone, 2023), aprono spazi di esplorazione in cui gli studenti possono ritornare sui contenuti, interagire con materiali complessi, co-creare narrazioni, costruire significati condivisi. In questi contesti, la tecnologia non detta il ritmo ma si pone al servizio del tempo interiore dell'allievo, permettendo una didattica personalizzata, auto-regolata, significativa (De Freitas & Veletsianos, 2010).

Al centro di questa rivoluzione temporale ed ecologica si colloca la *relazione educativa*, intesa non come semplice co-presenza fisica, ma come esperienza intenzionale e generativa di incontro, cura e riconoscimento. L'insegnante, in questa prospettiva, non è tanto colui che "impartisce" contenuti, quanto colui che sa "abitare" il tempo dell'altro, che accetta la complessità della crescita e l'imprevedibilità del processo formativo. Si tratta di una figura pedagogica capace di sostare nel dubbio, di attendere l'altro nel suo processo di maturazione, di modulare il ritmo dell'interazione educativa secondo le esigenze relazionali ed emotive dello studente (Mortari, 2017). Come evidenzia Baldacci (2020), una scuola autenticamente democratica e inclusiva deve emanciparsi dalla logica premiale del merito individuale e abbracciare una *pedagogia della responsabilità*, che ponga ciascuno nelle condizioni di realizzare il proprio talento in relazione con gli altri e nel rispetto della pluralità delle traiettorie di crescita.

Tale visione implica una riformulazione profonda del concetto di talento, non più inteso come dotazione individuale da misurare, ma come *emersione situata e relazionale*, frutto di un intreccio tra opportunità, contesto, supporti educativi e tempi di sviluppo. Una scuola generativa è dunque una scuola

che favorisce la fioritura umana, che riconosce il potenziale di ciascuno e lo accompagna verso forme di autorealizzazione che siano anche socialmente responsabili. In questo senso, la scuola si fa *luogo di felicità possibile*, di cittadinanza attiva, di costruzione di futuro a partire da un presente condiviso, incarnato e trasformativo (Nussbaum, 2011; Sen, 1999).

6. Conclusioni: per una pedagogia generativa del tempo e della relazione

Nel corso di questo contributo sono state esplorate le coordinate di una pedagogia generativa capace di rispondere alle sfide educative contemporanee, in un'epoca attraversata da accelerazioni sistemiche, transizioni multiple e nuove forme di marginalità. L'educazione, oggi più che mai, è chiamata a confrontarsi con un mutamento paradigmatico: non è più sufficiente trasmettere saperi né garantire competenze operative, ma occorre generare possibilità di vita, futuri condivisi, agency trasformativa. In questa prospettiva, la scuola deve fuoriuscire dal modello trasmissivo-lineare per divenire spazio generativo, dove il tempo non è più mero contenitore dell'azione didattica, ma dimensione sostanziale dell'esperienza educativa (Ricœur, 1986; Mortari, 2017).

Abbiamo messo in luce come l'educazione debba operare un ripensamento radicale della temporalità: da un lato liberandosi dalla tirannia del *Chronos*, che riduce il tempo a unità misurabili, competenze certificabili e percorsi standardizzati; dall'altro recuperando la qualità del *Kairós*, inteso come tempo vissuto, opportuno, densamente relazionale. Solo in questo tempo "accogliente" diventa possibile costruire esperienze che aprono alla riflessione, alla sospensione, alla trasformazione (Galimberti, 1999; Ricœur, 1986). Una scuola che abita il *Kairós* è una scuola che rallenta, ascolta, genera senso. Questo significa anche riconoscere il diritto degli studenti a vivere l'apprendimento nei propri tempi, con le proprie risonanze interiori, e non secondo le scadenze imposte da logiche produttivistiche.

All'interno di questa nuova ecologia temporale, la relazione educativa si configura come asse fondativo dell'intero processo formativo. Una relazione che non può essere delegata alla buona volontà del singolo insegnante, ma che deve essere pensata come intenzionalità sistemica, come postura pedagogica che intreccia ascolto, progettualità, co-costruzione del significato (Dozza, 2018; Mortari, 2006). Il talento, in questa visione, non è mai una proprietà individuale che attende di essere scoperta, ma un processo emergente che nasce e si sviluppa nella relazione con l'altro, nella cura quotidiana, nell'incoraggiamento sottile che dà forma all'identità personale. È attraverso il riconoscimento che il soggetto si autorizza a esistere nel proprio valore, ed è solo nella reciprocità delle relazioni significative che si apre lo spazio per una crescita autentica e sostenibile (Nussbaum, 2011; Sen, 1999).

In questa prospettiva, gli ambienti educativi devono essere ripensati non solo come contesti fisici o digitali, ma come ecosistemi relazionali e temporali che sostengono la generatività. Le esperienze condotte nelle scuole DADA, nei mondi virtuali educativi

e nei percorsi di narrazione immersiva digitale mostrano come l'integrazione consapevole del digitale possa costituire un fattore abilitante per una pedagogia della relazione e della cura (Cecalupo & Fattorini, 2023; Dato et al., 2021). Quando orientata da intenzionalità educativa, la tecnologia non è un fattore di disumanizzazione, ma uno spazio in cui il tempo si dilata, la soggettività si esprime, le relazioni si moltiplicano. Come osserva Longo (2009), l'interazione con l'ambiente digitale può aprire a un nuovo orizzonte antropologico, a condizione che venga strutturata come esperienza riflessiva e dialogica.

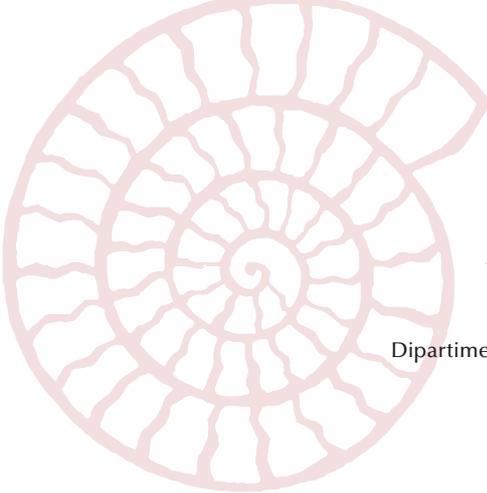
Una scuola generativa è dunque una scuola che accetta la complessità dei processi formativi, che non riduce il talento a un indicatore di performance, ma lo riconosce come emergenza situata e condivisa, come frutto di una lunga e delicata trama di tempi, incontri, occasioni. È una scuola che sa progettare ambienti capacitanti, in cui l'insegnante è guida, mentore, facilitatore di percorsi di senso. È una scuola che assume la tecnologia non come fine, ma come mezzo per abilitare nuovi linguaggi, nuove connessioni, nuove possibilità di apprendimento. È una scuola che si prende cura del tempo: non solo del tempo cronologico, ma del tempo interno degli studenti, del tempo necessario per diventare, per fallire, per cambiare.

In definitiva, il talento non è un punto di partenza ma un traguardo plurale, costruito nella relazione e nel tempo lungo dell'educazione. Non si nasce talentuosi, ma si diventa tali all'interno di contesti educativi che sanno riconoscere, coltivare, valorizzare le potenzialità del soggetto (Margiotta, 2018). La scuola che immaginiamo e auspichiamo è quella che, abitando il tempo e la relazione con consapevolezza e profondità, sa farsi spazio generativo di felicità, benessere, giustizia e responsabilità. Solo così l'educazione potrà assolvere il suo compito più alto: quello di restituire alla persona la possibilità di essere pienamente umana nel tempo che le è dato di vivere.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale: Proposte per una scuola democratica*. Carocci.
- Baldacci, M., & Titone, A. (Eds.). (2025). *Dal merito al diritto all'istruzione: Per una scuola della Costituzione*. Franco-Angeli.
- Baricco, A. (2018). *The game*. Einaudi.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Bevilacqua, A., & Filippone, A. (2023). Divulgazione scientifica e didattica della microbiologia: Un modello di didattica innovativa in una scuola secondaria di primo grado. *Me-Tis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(2), 68–84. <https://doi.org/10.30557/MT00276>
- Biesta, G. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Boffo, V., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2022). Educazione degli adulti, dalle strategie alle urgenze. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & F. Torlone (Eds.), *Educazione degli adulti: Politiche, percorsi, prospettive* (pp. 7–28). Firenze University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and*

- culture. Harvard University Press.
- Cecalupo, M., & Fattorini, O. (2023). Le ricadute del Modello DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento) sulle scuole: I risultati del monitoraggio come strumento di formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 276–285. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.716>
- Chipa, S., & Moscato, G. (2018). Spazi e apprendimento: Trasformare gli ambienti educativi fra pedagogia e architettura. *Bricks*, 3, 127–135.
- Damaševičius, R., & Sidekierskien, T. (2024). Virtual worlds for learning in metaverse: A narrative review. *Sustainability*, 16(5), 2032. <https://doi.org/10.3390/su16052032>
- Dato, D., Cardone, S., Di Pumpo, M., Filippone, A., Paoletti, F., Romano, C., & Ruggiero, F. (2021). I DADA TEAMS: Un'esperienza di didattica innovativa. *MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 11(2), 292–306. <https://doi.org/10.30557/MT00194>
- De Freitas, S., & Veletsianos, G. (2010). Crossing boundaries: Learning and teaching in virtual worlds. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 3–9. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01045.x>
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.
- Dozza, L. (2018). Professioni educative per il sociale: Progettualità e setting educativo. In L. Cerrocchi & L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale: Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di società* (pp. 26–48). FrancoAngeli.
- Filippone, A., Bevilacqua, A., & Di Fuccio, R. (2024). The interactive and digital box for study management: An innovative and inclusive teaching tool for students with special educational needs. *QTimes – Webmagazine*, 16(2), 359–379. https://doi.org/10.14668/QTimes_16227
- Filippone, A., Ferulli, M., & Bevilacqua, A. (2023). Virtual worlds and eduverse: A reflection on the body, space and learning in the metaverse. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 7(3), 983. <https://doi.org/10.32043/gsd.v7i3.983>
- Frabboni, F. (2005). *Società della conoscenza e scuola*. Erickson.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne: L'uomo nell'età della tecnica*. Feltrinelli.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 20–20. <https://doi.org/10.1145/950566.9505>
- Han, B. C. (2020). *La società della stanchezza*. Nottetempo.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité: Présentisme et expériences du tempo*. Seuil. <https://doi.org/10.4000/osp.752>
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Longo, G. O. (2009). Nascere digitali: Verso un mutamento antropologico? *Mondo Digitale*, 9(4), 3–20. https://archivio.mondodigitale.aicanet.net/Rivista/09_numero_4/Longo_p_3_20.pdf
- Maccarini, A. M. (2023). L'aggressione e l'incontro: Risonanza e critica della modernità in Hartmut Rosa. *Società e MutamentoPolitica*, 13(26), 31. <https://doi.org/10.36253/smp-14103>
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti: Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. FrancoAngeli.
- Michellini, M. C. (2023). La scuola del merito. *Pedagogia più didattica*, 9(1), 65–78. <https://doi.org/10.14605/PD912305>
- Morin, E. (2001). *Seven complex lessons in education for the future*. UNESCO Publishing.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia oggi*, 15(2), 91–105.
- Mortari, L., Valbusa, F., & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. *Pedagogia più didattica*, 6(2), 51–62. <https://doi.org/10.14605/PD622004>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Ranieri, M. (2022). Le competenze digitali degli insegnanti. In R. Biagioli & S. Oliviero (Eds.), *Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI): Il progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze delle maestre e dei maestri* (pp. 49–60). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-5518-587-5>
- Ricoeur, P. (1986). *Tempo e racconto*. Jaca Book.
- Rivoltella, P. C. (2020). Dipendenza mediatica e povertà cognitiva? Appunti sul rapporto tra media digitali ed economia della conoscenza. *Scholè: Rivista di educazione e studi culturali*, 58(2), 39–57.
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/rosa14834>
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Siegel, D. J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Raffaello Cortina.
- Tomarchio, M., Tessaro, F., Strongoli, R. C., Gentile Margiotta, M., Ellerani, P., & Dozza, L. (2025). Call for papers (30 giugno 2025): Generatività e talenti in tempi di transizione. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 8047. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8047>
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.



The polysemy of generative artificial intelligence

La polisemia dell'intelligenza artificiale generativa

Giacomo Astorri

Dipartimento di Scienze dell'Educazione Giovanni Maria Bertin, Alma Mater Università di Bologna (Italy);

giacomo.astorri@unibo.it

<https://orcid.org/0009-0006-6473-0194>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The following paper aims to introduce into the pedagogical landscape a critique of the function of LLMs, large language models, as mediators in relational and teaching practices. It will explore the genesis and functionality of Generative Artificial Intelligence and, in particular, Large Language Models (LLMs), which are now widely used in formal, non-formal, and informal education settings. Following a brief theoretical introduction to the devices, two illustrative cases are presented: Humy.AI and Replika. These two companies propose the use of a 'relational agent' which, starting from a specific LLM, performs similar tasks but in very different fields: Humy.AI is developed to implement history teaching, while Replika is a relational agent, or AI companion, developed to function as a virtual companion, capable, for example, of empathic listening and non-judgmental dialogue. The criticism is based on the fact that, in both cases, a large language model, simply because it can imitate natural language and respond effectively from a syntactic point of view, becomes an epistemological actor and decision-maker in the growth processes of individuals in training, just as it is when it comes to organizing certain processes quantitatively. For this reason, it is urgent to understand to what extent – and to what degree – an agent based on generative artificial intelligence can be a mediator in these processes. Where empirical research must clearly identify the terms of this revolution, it is equally important to take a clear position and not confuse the pedagogical tasks that every educator must respond to, in order to avoid excessive delegation to algorithms and agents based on generative artificial intelligence, as is already the case in certain specific areas of human resources, robotics, and algorithmic workplace management.

Il seguente articolo si pone l'obiettivo di introdurre nel panorama pedagogico una critica alla funzione dei modelli di linguaggio come mediatori nelle pratiche relazionali e in quelle didattiche. Verrà esplorata la genesi e la funzionalità dell'intelligenza artificiale generativa e in particolare degli LLMs, *Large Language Models*, oggi ampiamente utilizzati sia nei luoghi dell'educazione formale che di quella non formale e informale. A seguito di una breve introduzione teorica dei dispositivi, vengono proposti due casi esemplificativi: Humy.AI e Replika. Queste due aziende propongono di utilizzare un "agente relazionale" che, a partire da uno specifico LLM, svolge compiti simili ma in ambiti molto diversi: Humy.AI è sviluppata per implementare la didattica della storia, mentre Replika è un agente relazionale, o *AI companion*, sviluppato per funzionare come un compagno o compagna virtuale, capace, ad esempio, di ascolto empatico e dialogo non giudicante. La critica si articola sul fatto che, in entrambi i casi, un modello di linguaggio, per il semplice fatto di saper imitare il linguaggio naturale e rispondere efficacemente da un punto di vista sintattico, diventa attore epistemologico e decisore nei processi di crescita di individui in formazione, esattamente come lo è dove si tratta di organizzare quantitativamente determinati processi. Per questo motivo risulta urgente comprendere fin dove – e in che misura – un agente basato su intelligenza artificiale generativa possa essere mediatore in questi processi. Laddove le ricerche empiriche devono individuare con chiarezza i termini di questa rivoluzione, risulta parimenti importante prendere una posizione chiara e non confondere i compiti pedagogici a cui ogni educatore deve rispondere, al fine di evitare un'eccessiva delega ad algoritmi e agenti basati su intelligenza artificiale generativa, come già accade negli ambiti di alcune pratiche specifiche delle risorse umane, nella robotica e nella gestione algoritmica dei luoghi di lavoro.

KEYWORDS

Generative Artificial Intelligence, LLMs, Education, AI Companionship, History Teaching
Intelligenza Artificiale Generativa, LLMs, Educazione, AI *Companionship*, Didattica della Storia

Citation: Astorri, G. (2025). The polysemy of generative artificial intelligence. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 60-66. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_10

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This article was published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_10

Submitted: July 2, 2025 • **Accepted:** September 9, 2025 • **Published on-line:** September 29, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La rapidità dell'ibridazione tra uomo e macchina impone una pausa di riflessione e una ricalibrazione dello sguardo teorico sull'interconnessione tra queste due realtà. Uomo e macchina, intelligenza e artificiale, convivono pacificamente all'interno del medesimo contesto di significazione, con buona pace di chi questa rivoluzione tecnologica la pone in essere e, al contrario, rifiuta una totale assimilazione dei due regimi essendo entrambi, per definizione, poco chiari (Dreyfus, 1972; Moore, 2019; Esposito, 2024). Nonostante ciò, la potenza del marketing, che riflette la rivoluzione in atto – rivoluzione con contorni ancora da delineare – rumorosamente sovrasta le possibili critiche e le voci maggiormente caute che richiedono maggiore calma e riflessività riguardo ad un sistema che, preso atto di quanto meccanicamente può fare, lascia ancora svariati dubbi sulle sue effettive ricadute politiche, economiche ed educative (Coeckelbergh 2020; Selwyn 2016; Crawford, 2021;). Compito di tutti coloro che ambiscono ad occuparsi dell'educazione in relazione alle nuove tecnologie didattiche e non, dunque, è imporsi un momento di vero ripensamento, che comprenda le ibridazioni caratteristiche della nostra epoca e la progettualità sociotecnica che contribuisce a svilupparne alcune a discapito di altre – oppure che perseguano un'idea piuttosto che un'altra – come, ad esempio, dimostra il dibattito sulla proprietà dei dati (Bravo, 2024). È necessaria quindi una “palestra” per la critica pedagogica contemporanea sulla tecnologia, dove questa possa affinarsi e arginare le cascate di informazioni che contribuiscono a far risultare il presente sempre in affanno rispetto al futuro che incombe. I talenti, in questo caso, richiedono di essere coltivati con pazienza, attraverso un lavoro di co-costruzione di significati e pratiche, a partire da alcuni principi guida. Uno di essi è la generatività, intesa con profondo orientamento pedagogico, dove questa si rivela essere un concetto utile, in quanto apre le porte al senso di possibilità, all'energizzare nuove idee per nuove azioni (Giaccardi & Magatti, 2014).

Si approfondisce quindi il concetto di IA Generativa (IA gen), distinguendola dalla *Good Old Fashioned Artificial Intelligence* (GOFAI), o IA simbolica, e dai sistemi algoritmici e *data-driven* che la supportano. L'obiettivo è fare chiarezza in un panorama spesso opaco, evitando fenomeni di “mitizzazione” della tecnologia (Pasquinelli, 2023). Si analizzeranno gli ambiti per cui sono stati progettati i diversi sistemi di IA e le problematiche che emergono quando tali strumenti vengono impiegati al di fuori dei contesti per cui sono stati concepiti.

Successivamente, l'attenzione si concentra su una particolare tipologia di IA di interesse per l'ambito educativo: i Large Language Models (LLMs), alla base dei principali modelli Generative Pre-Trained (ChatGPT, Gemini2, Deepseek-R1, etc.). In questa sezione si illustrano, per quanto possibile, l'architettura e il funzionamento degli LLMs, che consentono una generazione linguistica rapida e con elevata precisione sintattica. Si propone inoltre una riflessione sulle potenzialità e implicazioni dell'utilizzo di tali modelli in contesti educativi formali, informali e non formali.

Al cuore del testo, vengono analizzati due casi applicativi di LLMs, rappresentati da Replika e Humy.AI, sviluppati da aziende con obiettivi diversi. Replika si propone come *AI Companion*, ovvero un avatar virtuale che può assumere il ruolo di amico, partner o supporto emotivo. Humy.AI, invece, ha finalità didattiche e consente l'insegnamento della storia tramite due modalità: la creazione di un *HistoryBot* – ovvero la simulazione di personaggi storici con cui gli studenti possono interagire – e la generazione automatica, a partire da un semplice prompt, di lezioni complete con mappe concettuali, scalette e domande. Lo studio di queste applicazioni permette di esplorare opportunità e criticità legate all'uso degli LLMs nel mondo dell'educazione, alla luce dell'architettura digitale che li sostiene. Si evidenzia come una corretta comprensione di questi apparati consenta una riflessione più mirata, distinguendo con maggior chiarezza rischi e potenzialità nel nostro rapporto con la tecnologia.

Infine, il caso di Humy.AI mostra come l'impiego consapevole e critico degli LLMs possa contribuire alla didattica, soprattutto se mediato dall'expertise del docente. A differenza di Replika, l'uso di Humy.AI mantiene il ruolo centrale dell'insegnante nella trasmissione di un sapere critico e progettuale. Questo approccio permette di integrare le innovazioni tecnologiche in un percorso educativo realmente orientato alla formazione dei talenti, in un'ottica autenticamente pedagogica.

Questo articolo è un possibile punto di partenza per uno studio esplorativo di due casi rappresentativi, che si pone l'obiettivo di fare chiarezza laddove c'è opacità epistemologica e di conseguenza pedagogica sull'utilizzo degli LLMs nei mondi dell'educazione, soprattutto alla luce di un utilizzo che, come indicato da un report dell'Harvard Business Review, vede l'*AI companionship* (Zao Sanders, 2025) al primo posto.

2. Generatività e pedagogia

Il concetto di generatività è polisemico e si è evoluto dalle teorie psicosociali fino alla pedagogia. Nadia Dario (2014) distingue due filoni principali: uno legato all'apprendimento (Wittrock, 1990) e l'altro che estende il concetto fino ai sistemi informativi (Avital & Te'eni, 2009). Zittrain (2006) introduce la *generative internet*, enfatizzando la partecipazione online e la creazione di nuovi significati. Erikson, capostipite del secondo filone di ricerca, collega la generatività all'età adulta e alla trasmissione di valori e, successivamente, Gergen e Husserl ne ampliano le prospettive, evidenziando rispettivamente la ricerca generativa e l'intersoggettività e intergenerazionalità. Infine, Varela e la neurofenomenologia legano la generatività al concetto di *embodiment*, aprendo la strada alla generatività macchinica (Varela, 1991).

3. Nota metodologica

Il presente contributo ha natura teorico-argomentativa. A partire da due casi esemplificativi, di cui non si possiedono dati empirici, si intende proporre una an-

tinomia di stampo problematicista che possa guidare l'analisi critica di questi sistemi basati su intelligenza artificiale generativa. L'antinomia poggia sull'osservazione dell'architettura e del design delle piattaforme indagate e sull'analisi teorica di questi dispositivi posta in relazione ad alcuni punti fondamentali, in particolare: ruolo assunto dall'agente basato su IA gen nel rapporto con l'utente, in che modo viene negoziata l'agency dell'utente e della macchina all'interno della piattaforma, quale peso assume – all'interno dei processi sviluppati sulle due piattaforme – la generatività pedagogica in confronto alla generatività macchinica, quale uso viene fatto dei dati estratti, quale posizione assume la piattaforma in riferimento al ruolo di chi la utilizza.

Nello spazio ristretto di questo contributo la vera forza della metodologia antinomica non può essere sviluppata in ampiezza, tuttavia, rimane un indicatore valido delle due polarità in oggetto. Sono due le tipologie di generatività che interessano la nostra analisi: una, di cui è stato tracciato il percorso nel paragrafo precedente e verrà approfondita lungo il testo quando necessario, mentre l'altra, ancora da ispezionare, riguarda direttamente il funzionamento dell'IA gen. La macchina, seppur pare vivere di vita propria, è il risultato di operazioni matematiche complesse e un'architettura elettronica parzialmente sconosciuta, la cui potenza computazionale permette performance strabilianti nel dialogo con l'*user*. Il risultato della generatività pedagogica di cui abbiamo nel tempo saputo cogliere i frutti è, in questo caso, delegata al binomio uomo-macchina, se non direttamente alla macchina (Moore, 2019) e organizzata secondo pattern ben precisi di potenzialità e probabilità. Il compito di questa breve analisi è illuminare le differenze tra la generatività delegata alla macchina e la generatività pedagogica che, potenzialmente amplificata e implementata dalla tecnologia dell'IA, accelera quelle alleanze per cui non esistono più atti solipsistici ma movimenti condivisi in vista di un fine (Dario, 2014).

4. Intelligenza artificiale generativa (IA gen)

Per poter riuscire ad inquadrare con precisione il funzionamento, i rischi e le opportunità degli apparati di IA, verrà ripercorsa la breve evoluzione tecnica a partire da quello che, generalmente, si è affermato come uno degli eventi fondativi della disciplina, ovvero la famosa domanda posta da Alan Turing nel 1950: "*can a machine think?*", presente all'interno dell'articolo scientifico "*Computing machinery and intelligence*", contenuto nella rivista *Mind* (Turing, 1950).

Con questa domanda, lo scienziato inglese ha contribuito ad una fortissima accelerazione nella ricerca sulle qualità antropomorfe delle macchine, che da questo momento in poi hanno, se non altro sulla carta, un chiaro banco di prova su cui misurarsi; un'arena – quella delle abilità nella conversazione *come gli esseri umani* – eguagliata, in quanto a spettacolo, solo dalle grandi sfide al gioco degli scacchi e del go di diversi decenni più tardi. Il secondo momento che ha contribuito a consolidare questo filone di ricerca scientifica è un ristretto congresso avvenuto nel 1956 al Dartmouth College e organizzato dal giovane matematico John McCarthy. In quella sede, lo

stesso McCarthy, coniò il termine "intelligenza artificiale" con lo scopo di dare un nome al fervore intellettuale condiviso collettivamente da molti dei partecipanti a quel congresso, che vedevano nei computer la nuova frontiera della ricerca al fine di simulare capacità umane come l'intelligenza (la cui complessità non è ancora definita, se non arbitrariamente dalle scienze cognitive). Da quel piccolo congresso uscì un gruppo di ricercatori che negli anni successivi avrebbe sviluppato vertiginosamente gli studi sull'IA, sulle reti neurali e sugli algoritmi "educativi", realizzando, in parte, i sogni immaginati nel 1956.

Durante quei primi incontri sono nate le principali scuole di pensiero, che sussistono ancora oggi e che sono alla base dello sviluppo di un modello di IA piuttosto che di un altro. I filoni principali sono due: IA simbolica e IA subsimbolica (Mitchell, 2022). Questi due approcci riflettono il dibattito non risolto sulla natura delle qualità umane che i computer dovrebbero replicare; dove i matematici identificano un pensare intelligente come un pensare logico-razionale e deduttivo, un'altra scuola di pensiero pone alla base il pensiero induttivo, che, raccolta una certa quantità di dati, individua pattern ricorrenti grazie alla statistica. Le neuroscienze, infine, hanno dato un impulso importante alle teorie che si fondano su approcci biologici sull'origine dell'intelligenza e altre capacità umane (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006), ampliando il concetto di competenza umana e replicabilità delle macchine.

Queste prospettive sono presenti ancora oggi (Mitchell, 2022), nonostante si possa dire che alcune hanno prevalso su altre, contraendo sempre di più il concetto di intelligenza umana. È importante ora aprire una breve parentesi: è una questione di solo cervello? (Fabbri, Contini & Manuzzi, 2006) Oppure, come altri autori sostengono, il corpo gioca un ruolo fondamentale? (Gallese & Morelli, 2023) Le teorie neuroscientifiche e filosofiche del corpo incarnato non prendono in considerazione un cervello privo di corpo come nucleo da cui ha origine la conoscenza, eppure, oggi, le "macchine intelligenti" simulano questa a partire da una corporeità fatta di *bit*, regolamenti algoritmici e sistemi di raffreddamento. L'antinomia presentata nell'introduzione, in riguardo all'elaborazione dell'intelligenza degli esseri viventi (Bridle, 2022), prende vita: la generatività dell'intelligenza artificiale è una generatività macchinica, non si preoccupa di promuovere l'uomo e non prende in considerazione le possibilità di vita degli interlocutori; è, nella forma attuale, il manifesto dell'immodificabilità dei soggetti e, semmai, tra bias e allucinazioni, una impietosa fotografia del presente. Forse, come sostiene Elena Esposito, per cogliere pienamente le potenzialità dell'IA al fine di una reale generatività pedagogica, dobbiamo separarci dalla logica competitiva e concorrenziale che vede contrapporsi uomini e sistemi di IA su determinate qualità (Esposito, 2024). La verità, dunque, sembra stare nel mezzo.

Tornando all'evoluzione dei sistemi di IA, la corrente simbolica affonda le proprie idee sulla possibilità che un programma per computer sia in grado di elaborare dei simboli come parole o numeri e, dove applicata sistematicamente questa capacità, possa simulare in toto l'intelligenza umana. A discapito di

quanto si possa pensare, non è questa la corrente a cui afferisce l'IA gen. La seconda, quella definita studio dell'IA subsimbolica parte dall'assunto che un computer, o un programma, per simulare qualità umane deve funzionare come funziona il cervello umano, per cui, a partire dagli studi neuroscientifici all'epoca più recenti, gli studiosi di IA afferenti a questa corrente hanno cercato di costruire programmi e dispositivi sempre più simili al cervello umano: nasce così il perceptrone, programma subsimbolico inventato da Frank Rosenblatt (Rosenblatt, 1958), che imita il funzionamento di un neurone traslando le sue funzioni profonde (e in parte sconosciute) in un insieme di equazioni e operazioni matematiche complesse. Il risultato di queste operazioni è un'unità la cui risposta ad un input è sempre una risposta sì-o-no, come l'impulso che un neurone riceve e rimanda (Vallortigara, 2023).

Il perceptrone è l'antenato dei moderni sistemi di *deep learning* e delle reti neurali profonde (*deep neural networks*). Queste tecnologie, che determinano il funzionamento dell'IA gen per come lo conosciamo, sono delle reti formate da vari strati di "unità" (ovvero perceptroni) tutte capaci di prendere una decisione sì-o-no in egual misura. Il risultato, statistico, delle decisioni sommate di tutte le unità presenti in tutti gli strati che formano la rete è la risposta che il modello emette, ovvero quella che noi, utilizzandolo, siamo in grado di osservare: il frutto, quindi, di un "ragionamento" della macchina.

L'alternarsi di inverni e primavere dell'IA vede, oggi, prevalere gli approcci subsimbolici, per motivi molto chiari. In primis, è aumentata la potenza di calcolo delle macchine grazie alle innovazioni nel mondo dei semiconduttori, capaci, in sempre minor spazio, di raggiungere sempre più elevati livelli di prestazione. Dall'altro *l'internet of things* e il *web 2.0* hanno accelerato le relazioni tra piattaforme e utenti, portando questi ultimi a diventare produttori di dati e di informazioni loro stessi, aumentando vertiginosamente la produzione globale (Zuboff, 2019), fatto descritto – non senza problemi – con l'espressione *Big Data* (Kitchin, 2014).

Alle importanti novità descritte pocanzi che riguardano l'IA generativa, c'è sicuramente da aggiungere la più recente e forse la più allarmante. I filosofi della tecnologia che hanno in passato parlato di *superintelligenza* (Bostrom, 2014), o di *singularità* (Kurzveil, 2005) avevano sicuramente compreso la potenzialità del meccanismo dell'autoapprendimento algoritmico (Mitchell, 2022). Questi sistemi di IA generativa, per la prima volta nella storia, sono in grado di "apprendere" retroattivamente (ovvero una volta dato l'input e stabilito l'output desiderato) dalla "relazione" con l'*user*, fornendosi in piena autonomia feedback negativi o positivi à-la-Pavlov. Su un piano educativo e pedagogico parlare con un *chatbot* che è in grado di "autoapprendere" cambia notevolmente l'esperienza di utilizzo; se a farlo, a maggior ragione, è un individuo in formazione, si rischia di delegare alla macchina un lavoro educativo di formazione e insegnamento non supervisionato e che, come abbiamo già visto, riflette nel suo *dataset* alcune delle istantanee peggiori della nostra società.

5. Large Language Models (LLMs)

Le conversazioni con le IA subsimboliche, per chi non parla il linguaggio della programmazione, sono possibili a partire dagli LLMs, ovvero *Large Language Models* (ChatGPT, Gemini 2.0, Claude 3, etc.). L'invenzione di ELIZA, il primo LLM che nonostante le ridotte capacità è stato in grado di allarmare il suo stesso programmatore (Weizenbaum, 1976), è stata seguita più di recente da un'ulteriore spinta innovativa che ha visto in pochi anni moltiplicarsi i modelli disponibili, spesso in forma gratuita, con una capacità di "ragionamento" sempre più performante. Questi modelli di linguaggio sono una tecnologia che utilizza IA generativa, possibile grazie alle innovazioni recenti che prendono il nome di *Machine Learning* (ML) e *Deep Learning* (DL). Senza andare troppo nel dettaglio mi limiterò, di seguito, a descrivere a grandi linee il funzionamento degli LLMs. Se l'IA simbolica cercava di decifrare i simboli dietro al linguaggio, gli LLMs svolgono un lavoro radicalmente diverso: durante la fase di addestramento (*training*) si convertono parole in vettori o matrici di numeri. Grazie ai dati estratti da internet un dato modello di linguaggio riesce a individuare le connessioni statisticamente rilevanti tra i termini e stabilire, autonomamente, delle regole di funzionamento che rispecchiano le regole del linguaggio naturale. Una volta sottoposta alla macchina una *query*, ovvero una domanda sottoforma di *prompt*, il modello ricerca ogni singolo termine e lo associa, statisticamente, ad altri termini per fornire la risposta sottoforma di testo. Ogni parola, o *token*, come sono identificate nel DL, è elaborata dalla macchina come insieme di numeri e dotata di un valore matematico che è possibile calcolare per trovare la risposta corretta. Ecco un esempio fornito dallo sviluppatore di Google, Otavio Good, alla conferenza tenuta a San Francisco nel settembre 2017 che ci aiuta a capire come funziona questa "algebra semantica": il vettore *King*, meno il vettore *Man*, più il vettore *Queen*. Pertanto, è possibile affermare che la macchina elabori matematicamente il linguaggio e fornisca risposte adeguate a partire dal set di dati di riferimento. Anche in questo caso ritorna utile la metodologia antinomica proposta inizialmente: alla concezione di linguaggio contestuale e dialogico si contrappone la sua forma matematizzata e *tokenizzata*.

I sistemi con cui abbiamo a che fare, con cui dialoghiamo, a cui in certe situazioni chiediamo consiglio, non elaborano semanticamente alcun elemento delle nostre parole: si limitano a calcolare statisticamente la loro reciproca "distanza" e, imitando quanto già scritto da noi altrove su internet, forniscono la risposta. Gli LLMs allora si rivelano come una tecnica statistica di gestione del linguaggio naturale che, sfruttando il lavoro online e i dati prodotti ed estratti da miliardi di utenti, automatizzano alcuni processi cognitivi per performare in maniera ottimale la comunicazione con esseri umani; così facendo l'LLM, astrae il linguaggio dal contesto e lo trasforma in vettori e matrici di numeri, mentre dal punto di vista della sua significazione assistiamo ad una involuzione, in quanto un linguaggio separato dal contesto è ridotto qualitativamente. Il richiamo all'urgenza è chiaro: se affidiamo ad agenti virtuali come gli LLMs la comuni-

cazione con soggetti in formazione e se, come già accade, anche la responsabilità educativa di chi forma e chi insegna è delegata a questi modelli, allora l'evoluzione a lungo termine non lascia spazio ad alcuna potenzialità pedagogica effettivamente trasformativa, perché l'essere umano di fronte alla performatività quantitativa delle macchine risulta esautorato nell'utilizzo di uno dei principali strumenti pedagogici: la comunicazione (Fabbri, 2022).

6. Due casi esemplificativi: Replika e Humy.AI

In riguardo all'utilizzo di LLMs nella vita quotidiana si può affermare che vi è una moltiplicazione delle piattaforme in uso: dagli agenti virtuali autonomi e le chat dedicate su applicazioni di messaggistica, alla ricerca Google che di recente ha impostato la sua IA in grado di fare un riassunto delle risposte individuate sul Web. Stanno nascendo molto rapidamente nuove applicazioni, grazie soprattutto al fatto che diverse aziende hanno condiviso in *open source* la struttura del proprio LLM, come per esempio Deepseek R-1, piattaforma progettata in Cina di recente. Le due applicazioni che prendo in considerazione in questo paragrafo afferiscono a due tipologie diverse di utilizzo degli LLM e riflettono situazioni progettuali differenti, legate, in parte, da alcuni elementi di funzionamento ma diverse negli scopi e nella progettualità finale. Le due categorie che osserveremo a partire da due applicazioni specifiche sono gli *AI companion* e gli *HistoryBots*.

L'applicazione di riferimento per la prima categoria di uso di LLM è Replika, una piattaforma americana che dà l'opportunità di creare e personalizzare il proprio *AI companion*: è possibile renderlo maggiormente empatico, critico, ironico, etc., plasmarlo in base alle proprie esigenze relazionali ed emotive. Gli *AI companion* sono agenti di socializzazione, dispositivi pensati per riuscire a conversare in maniera fluida con un agente umano. A differenza dei *chatbots* come ChatGPT, che potremmo definire maggiormente "utilitari", l'*AI companion* è pensato per garantire connessione emotiva, empatia e coinvolgimento personale (come indicato sul sito della piattaforma).

Vari studi hanno dimostrato come la relazione tra un essere umano e l'applicazione in questione possa diventare molto intima molto in fretta. Questo ha portato per alcuni utenti un miglioramento della loro salute mentale, mentre, per altri ad un isolamento e ritiro sociale maggiori (Maples et al., 2024).

Date queste premesse, la prospettiva cambia se si osserva il dispositivo a partire dal suo modello di business. Come ogni applicazione privata che si appoggia a sistemi di IA gen, Replika fonda il suo guadagno sull'estrazione di dati e la loro rivendita, secondo il modello elaborato dalla Zuboff nel suo famoso testo "capitalismo della sorveglianza" (Zuboff, 2019).

Questo vincolo fa sì che l'applicazione sia progettata con lo scopo di fornire supporto emozionale all'utente e, simultaneamente, garantire che questo coinvolgimento vincoli l'utente e lo leghi all'applica-

zione, seguendo il modello dell'"*addiction by design*" (Schüll, 2012) e dell'economia dell'attenzione (Terranova, 2012). L'utente, che deve essere vincolato e da cui vengono estratti i dati (Perrotta et al., 2024), ottiene dall'applicazione risposte che, come indicato a più voci sono gradevoli a scapito della verità. Inoltre, come anche altri dispositivi simili, gli *AI companion* funzionano da "cassa di risonanza" che rilancia ciò che l'utente dice, in un processo dove diversità, conflitto e contraddizioni si perdono, sulla pelle del sempre maggiore coinvolgimento e conferma del sé.

Cassa di risonanza e risposte eterodirette agiscono sull'agency del soggetto umano, che, vari studi sostengono, trova in questo doppio digitale il comfort e la sicurezza che la realtà non garantisce (Ma et al., 2023).

L'applicazione che, invece, rappresenta un altro possibile uso degli LLMs, particolarmente utile al fine di implementare la didattica della storia, è Humy.AI, progettata per elaborare un *HistoryBot*, ovvero un simulacro di un personaggio storico la cui personalità è ricostruita sulla base dei dati che sono presenti su internet riguardanti questa figura. Con l'agente virtuale è possibile conversare attraverso una chat che, se necessario può essere condivisa con gli studenti attraverso un semplice link, i quali possono sperimentare un livello di interattività didattica mai vissuto in precedenza.

Humy.AI permette inoltre di progettare intere lezioni a partire da un singolo *prompt*. Effettuata la domanda, la piattaforma elabora il ciclo di lezioni e, ove richiesto, una serie di domande aperte da porre agli studenti per valutarne l'andamento scolastico.

A partire da un modello di linguaggio molto simile (nonostante per motivi di segreto industriale non si conoscano i modelli proprietari delle due aziende), quindi, è possibile progettare applicazioni molto diverse e parimenti importanti in ambito educativo e formativo; da un lato vi è la formazione personale, sociale e relazionale, dall'altro la formazione didattica e scolastica. La principale differenza, che è il fulcro della proposta di ricerca di questo articolo, è la presenza di supervisione critica del formatore e dell'educatore. Da un lato abbiamo il modello Replika, dove la mediazione è puramente algoritmica e la decisione e valutazione pedagogica è interamente appaltata all'LLM, il quale, attraverso il suo modello interno di regole e algoritmi, media e regola le conversazioni degli utenti, non senza rischi e problemi (Marriott & Pitardi, 2024). Dall'altro, invece, abbiamo un'applicazione dove è possibile l'intervento di un soggetto esperto che, essendo a conoscenza del funzionamento dell'IA gen, ha sicuramente la possibilità di mediare e di gestire i contenuti che la macchina presenta, compensando, quando possibile, le criticità e ampliando le potenzialità del dispositivo.

Al fine di rendere "operativi" i due casi scelti, si presenta la Tabella 1 dove vengono sviluppati i criteri di analisi proposti nelle note metodologiche secondo quanto identificato dalla ricerca teorico-argomentativa svolta.

Criterio	Replika (AI companion)	Humy.AI (Historybot)
Ruolo dell'agente basato su IA gen.	Compagno emotivo, confidente. Vuole fornire supporto emotivo e connessione personale.	Simulacro di personaggio storico, strumento didattico. Funge da risorsa interattiva per l'apprendimento.
Negoziante dell'agency	L'agency è squilibrata verso la macchina. L'utente è vincolato da un design che punta alla dipendenza ("addiction by design"). La macchina funge da echo chamber, limitando il conflitto e la contraddizione.	L'agency è condivisa e mediata. Un educatore supervisiona e media i contenuti, compensando le criticità della macchina e gestendo l'interazione didattica.
Generatività pedagogica vs generatività macchinica	Prevale la generatività macchinica. Le risposte sono ottimizzate per il coinvolgimento emotivo e la gradevolezza, non per un obiettivo pedagogico definito.	Prevale la generatività pedagogica. L'output è finalizzato a uno scopo didattico preciso (lezioni, simulazioni storiche) ed è guidato dalla supervisione umana.
Uso dei dati estratti	I dati sono estratti secondo un modello di "capitalismo della sorveglianza". Oltre ai dati di sistema, anche le conversazioni private e, dunque, i "flussi emozionali" degli utenti, diventano commodity. Non è indicata commercializzazione con terzi.	I dati sono estratti secondo un modello di "capitalismo della sorveglianza". La fonte principale di dati è la sperimentazione didattica in ambito storico. Non è indicata una commercializzazione con terzi.
Posizione della figura dell'utente	L'utente è un prosumer da cui estrarre dati e attenzione. La sua relazione con la piattaforma è privatizzata e non mediata criticamente.	L'utente è un discente all'interno di un processo formativo che prevede, comunque, l'estrazione di dati. L'educatore assume il ruolo di mediatore critico tra l'utente e la macchina.

Tabella 1. Categorie dei casi esemplificativi a confronto.

Al di là del funzionamento specifico di queste due applicazioni, permangono anche criticità difficili da superare. Lo sfruttamento dei dati, che nel caso di Replika e Humy.AI sono, secondo la policy delle aziende, "non commerciati con società terze ma utilizzati per migliorare le prestazioni della macchina nel rapporto privato con l'utente" rimane un elemento cruciale di riflessione, così come l'opacità tecnologica ed epistemica (Buongiorno, 2024) di questi sistemi: come abbiamo visto in precedenza, un LLM è in grado di apprendere e produrre risposte contestualmente rilevanti ma non dà la possibilità di osservare con chiarezza come le produce, creando un vulnus metodologico a cui ogni educatore è portato a riflettere. È possibile educare con un mezzo che produce conoscenza in maniera statistica e *tokenizzata* ma che non dà possibilità all'utente di verificare l'origine di questa conoscenza? Se della conoscenza prodotta è impossibile tracciarne il percorso di sviluppo, è comunque possibile utilizzarla con profitto in educazione o questo risulta un processo lesivo delle nostre competenze critiche e talenti relazionali esperiti e sviluppati nei contesti di vita? Infine, la qualità della conoscenza, che, come abbiamo visto, è elaborata da un linguaggio il cui significato è inteso a partire da una matrice di numeri e il senso, invece, non è parte di questa complessa equazione, è una qualità che permette la corretta riproduzione della conoscenza o ne implica una sua trasformazione profonda?

Lo studio degli LLMs e delle applicazioni che li utilizzano è un punto di partenza fondamentale per comprendere le trasformazioni epistemologiche e metodologiche nel mondo dell'educazione e non solo. Una corretta analisi di questi dispositivi potrebbe garantire un orientamento trasformativo e pe-

dagogicamente fondato attraverso il loro utilizzo, abbracciando il cambiamento ma mantenendo solide fondamenta pedagogiche.

7. Conclusioni

Nonostante gli orizzonti incerti, la pedagogia come disciplina "del possibile" ha una solida voce in capitolo. Come indicato da Umberto Margiotta, la ricerca educativa "è il prodotto di un processo di *inquiry* educativo che, se non arriva a dettare norme universali, può però rivelare le connessioni tra determinate azioni e le loro conseguenze. [...] In questo senso, la ricerca educativa può aiutare le politiche educative in senso lato a divenire più intelligenti" (Margiotta, 2019, p. 16). Partendo dalla stretta attualità, è improbabile che il processo che stiamo descrivendo si arresterà o che, in un qualche modo, diminuirà la sua velocità di esecuzione, tuttavia, nel mondo dell'educazione e dell'apprendimento è richiesta una certa dose di riflessività, di pensiero a ritroso che scandaglia il passato fino al presente, per determinarne gli aspetti peculiari sui quali è possibile costruire un futuro. In questo senso la pedagogia può mettersi in discussione con le più recenti tecnologie: non utilizzandole acriticamente e cavalcando ottimisticamente e assieme a loro l'onda del successo tecnologico, bensì ripensandole.

Osservare il funzionamento di due applicazioni rappresentative – Replika e Humy.AI – e delle possibili modalità di utilizzo più ampie di IA gen ci permette di andare oltre la mitizzazione e il caos propagandistico, per concentrarci sulle prassi educative che questi strumenti possono di fatto potenziare. Inoltre, comprendere il funzionamento degli LLMs e

l'architettura che li sostiene è possibile utilizzare – e soprattutto *far utilizzare* – le applicazioni con fare critico strutturato. Ulteriori studi empirici potranno indicare se, e in che modo, l'utilizzo di queste applicazioni potenzia, oppure diminuisce, determinate qualità legate al pensiero e alle competenze di base. Per il momento è utile limitarsi ad una banale osservazione, parafrasando Gardner quando sostiene “se pensi che la mente sia qualcosa di diverso dal cervello, non hai che da prendere il cervello stesso e asportarne una parte dopo l'altra, per vedere che cosa resterà quando la dissezione sia terminata” (Gardner, 2002, p. 178), allora se dovessimo scomporre l'IA gen per comprendere di quale intelligenza si tratti rimarrebbero, presumibilmente, aziende oligarchiche, programmatori e utenti, attori che consapevolmente (alcuni) e inconsapevolmente (molti) condividono la stessa progettualità ed evoluzione, orientata da interessi economico politici (Crawford, 2021; Aresu, 2024) e volontà di potenza. Il compito delle scienze dell'educazione è dipanare questo velo di opacità e ridare protagonismo ai soggetti, portare a terra queste teorie contestualizzando l'*AI companionship* e l'utilizzo degli LLMs nei mondi dell'educazione.

Riferimenti bibliografici

- Aresu, A. (2024). *Geopolitica dell'Intelligenza Artificiale*. Feltrinelli.
- Avital, M., & Te'eni, D. (2009). From generative fit to generative capacity: Exploring an emerging dimension of information systems design and task performance. *Information Systems Journal*, 19, 345–367. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2575.2007.00291.x>
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. Oxford University Press.
- Bravo, F. (2024). *EU DATA COOPERATIVES. L'ingresso delle cooperative di dati nell'ordinamento europeo*. Giappichelli.
- Bridle, J. (2022). *Ways of being: Beyond human intelligence*. Allen Lane.
- Buongiorno, F. (2024). Fenomenologia delle reti neurali. Per un concetto polisemico di intelligenza (artificiale). In M. Galletti & S. Zipoli Caiani (Eds.), *Filosofia dell'Intelligenza Artificiale. Sfide etiche e teoriche* (pp. 45–62). Il Mulino.
- Coeckelbergh, M. (2020). *AI ethics*. MIT Press.
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello: Educare alle connessioni mente–corpo–significati–contesti*. Raffaello Cortina.
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- Dario, N. (2014). On the concept of generativity. *Formazione & insegnamento*, 12(4), 83–94. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1613>
- Dreyfus, H. L. (1972). *What computers can't do*. Harper & Row.
- Dreyfus, H. L. (1992). *What computers still can't do: A critique of artificial reason*. MIT Press.
- Esposito, E. (2024). L'intelligenza degli algoritmi. *PSICHE*, 2, 537–548. <https://doi.org/10.7388/115432>
- Fabbri, M. (2022). *Essere insegnanti essere genitori: La competenza comunicativa in educazione*. FrancoAngeli.
- Gallese, V., & Morelli, N. (2023). *Cosa significa essere umani: Dialogo tra neuroscienze e filosofia*. Raffaello Cortina.
- Gardner, H. E. (2002). Mente e cervello: Nuove prospettive in educazione. In E. Frauenfelder & F. Santoianni (Eds.), *Le scienze bioeducative: Prospettive di ricerca* (pp. 177–187). Liguori.
- Giaccardi, C., & Magatti, M. (2014). *Generativi di tutto il mondo, unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Feltrinelli.
- Kitchin, R. (2014). Big data, new epistemologies and paradigm shifts. *Big Data & Society*, 1(1). <https://doi.org/10.1177/20539517145284>
- Kurzweil, R. (2005). *The singularity is near: When humans transcend biology*. Penguin Books.
- Ma, Z., Mei, Y., & Su, Z. (2023). Understanding the benefits and challenges of using large language model-based conversational agents for mental well-being support. *AMIA Annual Symposium Proceedings*, 2023, 1105–1114. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.15810>
- Maples, B., Cerit, M., & Vishwanath, A. (2024). Loneliness and suicide mitigation for students using GPT-3-enabled chatbots. *npj Mental Health Research*, 3, 4. <https://doi.org/10.1038/s44184-023-00047-6>
- Margiotta, U. (2019). Editoriale. Responsabilità pedagogica e ricerca educativa: Intelligenza collaborativa, formazione dei talenti e tecnologie dell'artificiale. *Formazione & insegnamento*, 17(1), 13.
- Marriott, H. R., & Pitardi, V. (2024). One is the loneliest number... Two can be as bad as one: The influence of AI friendship apps on users' well-being and addiction. *Psychology & Marketing*, 41(1), 86–101. <https://doi.org/10.1002/mar.21899>
- Mitchell, M. (2022). *L'intelligenza artificiale*. Einaudi.
- Moore, P. V. (2019). The mirror for (artificial) intelligence: In whose reflection? *Comparative Labor Law & Policy Journal*, 41(1), 47–67. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3423704>
- Pasquinelli, M. (2023). *The eye of the master: A social history of artificial intelligence*. Verso Books.
- Perrotta, C., Selwyn, N., & Ewin, C. (2024). Artificial intelligence and the affective labour of understanding: The intimate moderation of a language model. *New Media & Society*, 26(3), 1585–1609. <https://doi.org/10.1177/14614448221075296>
- Rosenblatt, F. (1958). The perceptron: A probabilistic model for information storage and organization in the brain. *Psychological Review*, 65(6), 386–408. <https://doi.org/10.1037/h0042519>
- Schüll, N. D. (2012). *Addiction by design: Machine gambling in Las Vegas*. Princeton University Press.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Terranova, T. (2012). Attention, economy and the brain. *Culture Machine*, 13, 1–19. <https://culturemachine.net/wp-content/uploads/2019/01/465-973-1-PB.pdf>
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433–460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- Vallortigara, G. (2023). *Il pulcino di Kant*. Adelphi.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Weizenbaum, J. (1976). *Computer power and human reason: From judgment to calculation*. W. H. Freeman.
- Witrock, M. C. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345–376. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2404_2
- Zao-Sanders, M. (2025). How people are really using Gen AI in 2025. <https://hbr.org/2025/04/how-people-are-really-using-gen-ai-in-2025>
- Zittrain, J. L. (2006). The generative internet. *Harvard Law Review*, 119(7), 1974–2040. <http://www.jstor.org/stable/4093608>
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.



Talent in Times of Crisis: A Historical, Pedagogical, and Introspective Reflection on Transitions

Il talento nelle crisi: Una riflessione storica, pedagogica e introspettiva sulle transizioni

Giuseppe Russo

Corso di Laurea Magistrale in Scienze Storiche; Dipartimento di Studi Umanistici; Università degli Studi di Napoli Federico II (Italy); giuseppe.russo1889@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-9766-3454>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This contribution, starting from a critical reflection on the contemporary existential and epistemological condition, explores the pedagogical potential of historical crises, interpreting them as generative contexts of talent. The study aims to argue how crises, if supported by appropriate didactic, formative and cultural interventions, can take shape as pedagogical and heuristic dispositives. The research uses a theoretical framework that integrates constructivism and trans-disciplinary approaches, applying methodologies such as role-playing and debate to design and analyse training paths based on case studies. The investigation highlights how critical contexts can turn out to be fertile scenarios of possibilities, in which difficulties can evolve into generative opportunities for developing talents and nurturing creative resources. Historical awareness emerges in this context as a transformative space capable of combining past understanding, orientation in the present and future planning, configuring crises as catalysts for individual and collective potential growth.

Il presente contributo, muovendo da una riflessione critica sulla condizione esistenziale ed epistemologica contemporanea, esplora le potenzialità pedagogiche delle crisi storiche, interpretandole come contesti generativi di talento. Lo studio si propone di argomentare come le crisi, se sostenute da adeguati interventi didattici, formativi e culturali, possano configurarsi come dispositivi pedagogici ed euristici. La ricerca utilizza un quadro teorico che integra costruttivismo e approcci transdisciplinari, applicando metodologie quali *role-playing* e *debate* per progettare e analizzare percorsi formativi basati su case studies. L'indagine evidenzia come i contesti critici possano rivelarsi fecondi scenari di possibilità, in cui le difficoltà possono evolvere in opportunità generative per lo sviluppo di talenti e nutrimento per le risorse creative. La coscienza storica emerge in questo contesto come spazio trasformativo capace di coniugare comprensione del passato, orientamento nel presente e progettualità futura, configurando le crisi come catalizzatori di crescita potenziale individuale e collettiva.

KEYWORDS

Crisis Pedagogy, Didactics of History, Talent, Transitions, Crisis
Pedagogia della crisi, Didattica della storia, Talento, Transizioni, Crisi

Citation: Russo, G. (2025). Talent in Times of Crisis: A Historical, Pedagogical, and Introspective Reflection on Transitions. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 67-74. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_11

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This article was published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_11

Submitted: March 31, 2025 • **Accepted:** April 10, 2025 • **Published on-line:** August 7, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Il disorientamento contemporaneo: tempo, spazio e identità in crisi

Decifrare le congiunture storiche e sociali in corso riuscendo a trovare una collocazione nella propria realtà è un processo di importanza rilevante al fine di evolvere e concretizzare i talenti individuali e collettivi. Il tempo presente, caratterizzato da crisi diffuse, accelerazioni improvvise e da uno stato di permanente transizione, genera però negli individui un profondo senso di disorientamento, condizione generale che contribuisce a diffondere una percezione astorica della realtà, in cui diventa sempre più complesso concepire e posizionare sé stessi in un contesto temporale e spaziale definito. Il progressivo corrodere di queste dimensioni che regolano l'esperienza umana, processo intensificatosi rapidamente durante il recente periodo pandemico, incarna una trasformazione profonda che ridefinisce i parametri tradizionali del vissuto (Iavarone, 2023, p. 17). L'erosione del rapporto tra uomo, spazio e tempo mina la capacità degli individui di concepirsi come soggetti storici dotati di *agency* sulla realtà circostante, compromettendo ulteriormente la possibilità di scoprire, esprimere e affermare i propri talenti. Il passato, ridotto a una serie di immagini avulse, decontestualizzate e prive di connessioni con la contemporaneità, perde la sua funzione identitaria strutturante e orientante, rendendo ardua la lettura delle sottotracce e delle dinamiche sottostanti agli eventi in corso. La radicata predisposizione all'immediatezza esercita inoltre effetti destabilizzanti sulla percezione del futuro, avvertito come inattuabile, spaventoso e portatore di minacce incognite. L'individuo si ritrova così imprigionato e sospeso in un presente anestetizzato, privo di connessioni con un passato sistematizzante e di prospettive speranzose per il futuro, in un isolamento ermetico che vanifica e mortifica il potenziale talentuoso. L'accelerazione, un tempo emblematica del progresso e dell'emancipazione umana, si configura oggi come un'incubatrice di insicurezze, frustrazioni e stati depressivi, fenomeni particolarmente incisivi sulle nuove generazioni che, costrette a ritmi sempre più frenetici, sono pervase da un'ansia performativa costante e private della loro dimensione riflessiva, espressiva e progettuale. L'exasperante conflitto in atto tra individuo e temporalità riduce la percezione del tempo a mero *Chronos*, ovvero a una successione quantificabile di istanti che si fanno però sempre più sfuggenti e anonimi, precludendo la possibilità di esperire il *Kairos*, momento qualitativo e opportuno, essenziale per l'espressione autentica delle potenzialità individuali (Natoli, 2002, pp. 7-8). Il pervasivo sentimento di impotenza che contraddistingue l'epoca corrente richiama oltretutto quelle che Spinoza ha definito passioni tristi, circostanza in cui ogni azione sembra essere subordinata a una logica utilitaristica, influenzando in modo conformistico le generazioni più giovani inibendone gli slanci creativi. (Benasayag & Schmit, 2004, p. 20).

2. Un'analisi delle cause del disorientamento contemporaneo

La condizione generalizzata di stordimento e incertezza che la società odierna sta vivendo affonda le sue radici in una molteplicità di cause interconnesse e poliedriche. All'interno di questa cornice problematica, è frequentemente richiamato il concetto di *Frenetic Standstill* elaborato da Hartmut Rosa, il quale descrive una paradossale condizione di stasi frenetica in cui l'apparente dinamismo della modernità si traduce in un'incapacità sostanziale di generare cambiamenti significativi, lasciando l'individuo in un perenne stato di immobilismo (Rosa, 2013; Astone, 2015). Nella sua disamina della crisi contemporanea, Byung-Chul Han supera però ulteriormente la diagnosi proposta da Rosa e offre una prospettiva alternativa. Egli ritiene che l'epoca dell'accelerazione sia un retaggio del passato e un fenomeno ormai superato. A suo avviso, le criticità attuali scaturiscono da discrepanze e disallineamenti collettivi che, alterando la percezione del *chronos*, lasciano emergere l'assenza di un ritmo regolatore, necessario per dare logica, direzione ed equilibrio alla dimensione umana spazio-temporale (Han, 2017, pp. VI-VII; Chiesi, 2023, p. 38). A questo stato di frastornamento soggettivo, ormai comune, concorre anche il flusso incessante di informazioni che travolge gli individui, rendendo più gravoso e arduo destreggiarsi consapevolmente nelle complessità del presente (Chomsky & Herman, 1988). La *Shock Doctrine*, teorizzata da Naomi Klein, rivela inoltre un meccanismo perverso in cui, servendosi di questo saturante diluvio mediatico-informativo, crisi e caos vengono strumentalizzati per fini economico-politici, generando un sovraccarico cognitivo che ostacola la comprensione delle criticità in atto e compromette il benessere collettivo (Klein, 2007). Una rilevante parte della letteratura critica contemporanea converge nel riconoscere nella crisi il paradigma fondante della nostra epoca. Numerose analisi recenti descrivono una realtà socioculturale permanentemente instabile, caratterizzata da uno stato di emergenza e instabilità cronica che ha suggerito la definizione di età della crisi (Bevernage & Lorenz, 2013, p. 83). Il quadro concettuale qui delineato trova un precedente significativo nella nozione di *Risikogesellschaft*, introdotta da Ulrich Beck nel 1986 (Beck, 1992). Questo impianto teorico dialoga con le recenti osservazioni di Giorgio Agamben, il quale sottolinea come lo stato di eccezione sia sempre più normalizzato, trasformandosi progressivamente in un paradigma regolativo delle esistenze contemporanee (Agamben, 2018, pp. 175-236). La radicalizzazione retorica dell'emergenza e della criticità, declinata in termini di imminente collasso, rinforza l'*habitus* presentista che, adottando una prospettiva catastrofista per decodificare e interpretare il mondo attuale, designa una fenomenologia sociale dominata dall'urgenza e dalla perpetua aspettativa di una minaccia incombente (Hartog, 2022, p. 210).

In quest'orizzonte riflessivo, le categorie di transizione, rottura e criticità, imponendosi come nucleo epistemologico attorno al quale si organizzano le principali dinamiche socio-politiche, culturali e commerciali, assumono una rilevante funzione tipologico-classificatoria per la lettura e l'analisi dei sistemi

umani. Uniti in un quadro teorico e lessicale condiviso, che include concetti come decadenza, rovina, collasso, estinzione e declino di civiltà, concetti come crisi e transizione hanno sviluppato un carattere polisemico intrinseco, la cui ambiguità genera frequenti sovrapposizioni e sfumature nei loro confini teorici (Colloca, 2010, Starn, 1971). L'uso assiduo e inflazionato di questi costrutti teorico-terminologici, ridotti frequentemente a slogan allarmistici sulla perdita dei valori, ne erode il valore analitico, rendendo problematica la circoscrizione della loro semiosfera analitica e l'utilizzo della crisi e della transizione come categorie analitico-interpretative per l'analisi multilivello delle vicende globali e soggettive. L'attuale incapacità di orientarsi o anche solo discernere tra i modelli esplicativi, come il declinante tramonto ciclico delle civiltà trattato da Oswald Spengler (Spengler, 2008), le crisi albeggianti postulate da José Ortega y Gasset (Ortega y Gasset, 2023) e i cupi interregni di transizione formulati da Antonio Gramsci nei suoi *Quaderni dal carcere* (Gramsci, 1975, p. 311), rivela una comune impasse interpretativa della condizione storica attuale. Comprendere la crisi richiederebbe inoltre l'abbandono di rassicuranti ma fallaci illusioni che intravedono in queste congiunture una giusta penitenza per redimere gli errori umani, abbracciando invece la consapevolezza che tali eventi siano frutto di complesse interazioni di fattori storici, antropici e naturali (Zizek, 2020, p. 17). Una consolidata mentalità teleologica e rassegnata alimenta un'impotenza razionalizzata che, pur consentendo l'analisi e la scomposizione dei problemi, paralizza gli individui sulla soglia dell'azione, impedendo loro di realizzare un cambiamento concreto. In un mondo coevo segnato da catastrofi, reali o immaginate, si è radicata la convinzione di vivere nell'orizzonte di un'eterna e scontata sopravvivenza. Questa visione post-tragica, con il suo tono fatalista, ha reso l'etica e l'azione storica umana un superfluo eccesso privo di incisività, riducendo questi aspetti in una consapevolezza sterile incline che conduce alla resa piuttosto che a una consapevole volontà di intervenire per il cambiamento (LaCapra, 2014, pp. IX-XV).

In assenza di un robusto quadro interpretativo e di definiti criteri valutativi, la temporalità si sfilaccia e perde le sue connessioni, assumendo una forma frammentata e discontinua. L'epoca corrente si configura come un contenitore oberato e de-strutturato, dove convergono una moltitudine di dati eterogenei, privi però di una struttura unificante in grado di attribuire loro un significato coerente. Il sovraccarico cognitivo derivante da questa situazione, unito all'assenza di un criterio analitico che faccia da cerniera, impedisce di cogliere i nessi vigenti tra eventi, processi, criticità e temporalità, rendendo difficile la decodifica e l'attribuzione di senso al divenire storico, con le sue fratture e contingenze (Han, 2017, pp. 23-24). Ad acuire tali problematiche, si aggiunge la crescente difficoltà di sviluppare una coscienza storica, la cui formazione è definita da Wineburg come un *"unnatural act"* in contrasto con l'istinto umano e amplificato da fenomeni come il presentismo imperante (Wineburg, 2001). In un'era dominata dal progresso tecnico e dalla delega dello spirito critico e della memoria alla rete e all'intelligenza artificiale, la didattica della storia affronta sfide considerevoli. La percezione

della disciplina come un semplice insieme di fatti lineari, date e nomi in successione, unita alla convinzione che la sua conoscenza sia un esercizio mnemonico futile, insidia fortemente l'interesse per la materia e rinfocola le accuse di vacuità, incidendo ulteriormente sulla capacità di riuscire a collocarsi nello spazio e nel tempo interpretandone le correnti. La fine delle grandi narrazioni (Lyotard, 1981), la superficialità di molte analisi, il diffondersi di paradigmi psico-emozionali vittimistici, che giustificano le azioni presenti sulla base di ingiustizie passate, rischiano di circoscrivere il ruolo della storia a uno strumento di rivendicazione politica e soggettiva, piuttosto che adoperarlo come un mezzo di comprensione critica e d'azione.

3. L'ipotesi di ricerca

Alla luce dello stato generale illustrato, con una società globalizzata che utilizza emergenze, transizioni e crisi in modo sempre più ordinario e opportunistico, è evidente quanto sia necessario fornire, in particolare alle fasce più giovani della popolazione, gli strumenti per muoversi e decifrare la situazione corrente, consentendo loro di comprendere gli andamenti generali e cogliere quel *kairos* necessario alla concretizzazione dei talenti. La crisi si impone non soltanto come fenomeno contingente, ma come categoria analitica di straordinaria rilevanza epistemologica e pedagogica. Lungi dal costituire un momento esclusivo di discontinuità o di stasi, essa, riprendendo una terminologia di matrice bachtiniana (Didi, 2009), si configura come un cronotopo critico in cui l'individuo è chiamato a confrontarsi con dinamiche multifattoriali, sviluppando, attraverso un processo euristico, competenze adattive e una rinnovata plasticità esistenziale. Questo spazio-tempo criticizzato, intriso di potenzialità trasformativa, diviene il teatro di un'esperienza educativa che trascende la semplice trasmissione di saperi, assumendo i contorni di un'impresa emancipativa, capace di ridefinire i paradigmi stessi della formazione umana. La letteratura sulla resilienza ha meticolosamente esplorato il ruolo della crisi quale catalizzatore di adattamento e crescita ed elemento chiave per costruire la propria capacità di ripresa e rilancio. Contributi significativi, come quelli di Brenè Brown, hanno ridefinito il modo in cui guardiamo alle vulnerabilità, intese non più come sintomi esclusivi di fragilità ma risorse fondamentali per costruire un'esperienza di vita intensa e significativa. Nei suoi lavori, la Brown ribadisce che la resilienza non è un tratto immutabile o innato, bensì un'abilità che può essere coltivata e sviluppata attraverso pratiche intenzionali e una trasformazione del modo di pensare (Brown, 2010). Nonostante il prosperare dinamico di questo ambito di studi, permangono però alcune rilevanti lacune, soprattutto in merito agli aspetti metodologici e prasseologici. Manca, in altre parole, una riflessione sistematica su come le crisi possano essere decodificate, interpretate e soprattutto trasformate in opportunità di apprendimento. Mentre gli storici hanno concentrato i loro sforzi nel definire cause, modalità ed esiti delle crisi del passato, discipline quali la psicologia, la sociologia e la filosofia della storia hanno indagato gli aspetti più concettuali, interiori

e collettivi legati a tali contingenze. Restano tuttavia ancora da esplorare e attuare le potenzialità educative di un tale ambito, soprattutto per ciò che concerne le modalità attraverso cui la crisi può diventare un'occasione di apprendimento e crescita, educando il talento e delineando nuovi spazi pedagogici. L'esperienza della crisi, con la sua profonda implicazione esistenziale, solleva interrogativi cruciali per il campo dell'educazione. In un'epoca segnata da emergenza e catastrofismo, diventa essenziale sviluppare una pedagogia che sappia accogliere la vulnerabilità umana e favorire la ricostruzione di significato. Il legame inscindibile tra crisi e educazione, così come l'influenza reciproca tra trauma sociale e pedagogia, emerge con particolare forza in contesti di sofferenza collettiva. L'integrazione tra pedagogia e scienze sociali si rivela in questo quadro indispensabile per comprendere e elaborare la crisi storica in ambito educativo, esplorandone le dimensioni politico-culturali e trasformandola da esperienza distruttiva a opportunità di crescita e rinnovamento (Felman & Laub, 1992, pp. 1 – 7). Le discipline umanistiche, che per loro natura più di altre potrebbero offrire strumenti concettuali e interpretativi per affrontare tale complessità, con una spiccata capacità di accompagnare una riflessione critica in tal senso, sembrano spesso relegare in secondo piano la loro funzione pedagogica più autentica, ovvero quella di guidare gli individui nella comprensione e nella navigazione delle sfide esistenziali e collettive. La storia si afferma come disciplina centrale per la "pedagogia della crisi" teorizzata da Fabbri (Fabbri, 2019), a patto che si doti di strumenti educativi e approcci innovativi. Le metodologie didattiche adoperate devono superare la semplice ricostruzione cronachistica degli eventi, trasformando la disciplina in un laboratorio di interpretazione critica. Uno spazio che non si limita a esaminare le dinamiche di cambiamento conseguenti alle criticità, ma le connette alle molteplici dimensioni che lo studio del passato riflette sulla contemporaneità, evitando al contempo di scivolare in una visione anacronisticamente presentista o giustificazionista. Uno stretto rapporto vige tra la formazione individuale e la strutturazione di una coscienza storica (Levero, 2017), quest'ultima porta d'accesso privilegiata alla dimensione etica e politica, asserzione che si rivela particolarmente significativa quando si focalizza l'attenzione sulla comprensione delle congiunture critiche e delle trasformazioni che hanno segnato il cammino dell'umanità nel tempo, nonché sul ruolo attivo dei talenti in questo processo. L'acquisizione del sapere si configura, in tale prospettiva, come un processo dinamico e rigenerativo, dando vita a quelle che Umberto Margiotta ha definito forme capacitanti (Marcone, 2020, p. 612). L'approccio proposto può generare un duplice *empowerment* che, operante simultaneamente a livello collettivo e individuale, consente al singolo di ripensare il proprio rapporto con il tempo, lo spazio e gli altri. L'individuo diviene così consapevole della propria dimensione storica, con un passato e una prospettiva futura, realizzabile attraverso la coltivazione autentica dei propri talenti al di fuori di logiche utilitaristiche e tramite percorsi formativi innovativi, modellati in particolare sulle necessità degli studenti (Margiotta, 2017).

4. Metodologie e fondamenti teorici

Le crisi storiche, ponendo sotto pressione comunità e soggetti, sono, al di là delle problematiche espresse, occasioni che vedono emergere i talenti umani, predisposizioni a cui spesso si aggrappa anche il senso di resilienza degli uomini stimolandone adattabilità, creatività e innovazione. Eventi quali conflitti bellici, pandemie, catastrofi naturali e sconvolgimenti politici agiscono come catalizzatori di mutamenti radicali, sia a livello macrostrutturale (sociale, economico, tecnologico) che microstrutturale (interiore, psicologico). Simili avvenimenti e processi, di fatto, segnano discontinuità nella trama storica, mettendo in discussione paradigmi consolidati, aprendo nuove prospettive e chiudendo cicli ormai obsoleti. Il passato offre un patrimonio sconfinato di scenari, contingenze, personalità e comunità che hanno superato con difficoltà e sacrifici, talvolta estremi, ostacoli ed eventi tragici, offrendo al contempo anche esempi di cadute e scelte che hanno avuto conseguenze nefaste. Una didattica della crisi storica non può prescindere da un'indagine critica di tali errori, poiché essi rappresentano un'occasione per comprendere i meccanismi attraverso i quali le decisioni prese in contesti di incertezza e rischio hanno influenzato il presente. L'analisi delle congiunture negative permette di esplorare le reazioni della società e degli individui di fronte alle avversità, evidenziando i processi di adattamento e le strategie messe in atto per superare le difficoltà. Dal punto di vista metodologico, il percorso si struttura attraverso una didattica che riflette sulle diverse forme dell'ambiguità che si dispiegano in congiunture critiche (a livello individuale, collettivo e temporale), a titolo di esempio l'analisi di fonti contrastanti, allo scopo di far maturare agli studenti un'esperienza di partecipazione attiva e di immedesimazione introspettiva nella pratica storica. Ci si propone inoltre di affrontare le questioni esposte attraverso una prospettiva transdisciplinare, capace di integrare pedagogia, sociologia, filosofia della storia e metodo storico, con l'obiettivo di esplorare le possibilità di una didattica della crisi storica che de-costruisca i significati associati ai concetti di criticità e transizione indagandone anche le diverse declinazioni terminologiche. In tal modo, si auspica di fornire agli individui strumenti aggiuntivi necessari per affrontare le complessità del presente, trasformando le crisi in opportunità di introspezione e realizzazione. L'epistemologia costruttivista, con le sue molteplici declinazioni e l'idea di una conoscenza che emerge da processi attivi e idiosincratici di maturazione individuale, è il naturale fondamento di questo orizzonte didattico (Varisco, 2002). Seguendo una prassi indiziaria, anche di stampo deweyano, questa prospettiva intende superare l'accettazione passiva di dati, fatti ed episodi preconfezionati, favorendo invece un coinvolgimento critico con le ricostruzioni storiche (Dewey, 1933; 1938). L'applicazione dell'*inquiry-based learning* alla didattica della storia consente di superare la tradizionale narrazione fattuale, promuovendo un approccio analitico e interpretativo alle testimonianze, configurandosi come un paradigma educativo che promuove l'autonomia e allena a pensare storicamente. Il discente, attraverso l'indagine attiva, si interroga sul contesto di produzione dei documenti, sui *bias* e sulle implicazioni attinenti documenti e te-

stimonianze, sviluppando una comprensione più profonda e significativa del passato. Rispondenti a esigenze didattiche e accompagnate da accurate operazioni di *scaffolding*, l'adozione di metodologie quali il *role-playing* e il *debate*, applicate a una didattica della crisi storica, declinata a indagare il ruolo avuto dai talenti nel suo dispiegarsi, si configura come un approccio pedagogico potenzialmente efficace. Il *role-playing*, attraverso la ricostruzione di eventi storici, la simulazione di processi decisionali e la drammatizzazione delle dinamiche sociali, consente agli studenti di immergersi partecipativamente nel passato, favorendo l'empatia storica e la comprensione dei contesti (Corredor et al., 2021). Parallelamente, il *Debate* si configura come uno strumento didattico di straordinaria valenza, particolarmente adatto all'analisi di dinamiche storiche controverse e al confronto interpretativo tra diverse correnti storiografiche. La disputa dialettica favorisce inoltre lo sviluppo di competenze fondamentali quali la comunicazione efficace e il dialogo argomentativo, consentendo al docente di verificare l'efficacia dell'attività attraverso criteri valutativi ben definiti come la qualità delle argomentazioni, la capacità di replica, la chiarezza espositiva, il rispetto delle regole della discussione ragionata e la collaborazione operativa. La pratica del dibattito consente anche un secondo binario di controllo e revisione riguardante l'interazione con la platea, il grado di coinvolgimento, la capacità di criticare e riconoscere la validità delle posizioni esposte. Per una buona riuscita delle procedure proposte, il docente dovrà fornire istruzioni chiare e precise, garantire un inquadramento del contesto storico ben documentato e condurre, al termine, un *debriefing* per una riflessione flessibile (Osborne, 2005).

5. I case studies: Storie di talento tra crisi storica, turbamento individuale e prigionia

La metodologia didattica delineata è aperta e fortemente incline all'utilizzo di *case studies*, che rappresentano l'elemento cruciale di questa proposta. Essi consentono di strutturare percorsi disciplinari trasversali, spaziando tra epoche, processi, eventi e figure storiche che hanno affrontato esperienze di crisi e transizione, aggrappandosi ai propri talenti o utilizzando l'esperienza dolorosa come base per una riflessione sulla crisi stessa. L'analisi di questi casi concretizza le riflessioni teoriche, mostrando come il talento possa emergere e svilupparsi in contesti difficili e instabili. Attraverso le vicende e le storie individuali prese in esame, si intende dimostrare come circostanze e fenomeni critici creino microclimi e mesosistemi entro i quali gli individui trovino occasioni e risorse per sviluppare competenze esistenziali, risolutive e di resilienza. L'indagine, oltre a un approccio eventuale e processuale, si presta sia alla diagnosi di vicende individuali sia all'esame di gruppi di soggetti la cui esistenza, caratterizzata da predisposizioni e vissuti simili, ha attraversato transizioni complicate e stadi fortemente critici, non necessariamente interconnessi tra loro o pertinenti ad uno stesso periodo storico. Attraverso circuiti didattici e *case studies*, si intende evidenziare il ruolo del talento all'interno di congiunture complesse, analizzandone

le potenzialità generatrici e trasformatrici in contesti segnati da discontinuità, transizioni e rotture. L'obiettivo è quello di esercitare e ampliare la comprensione delle modalità attraverso cui il talento si estrinseca nelle strutture comportamentali antropiche e nei modelli di condotta collettivi, ponendo particolare enfasi sull'influenza delle esperienze avverse e delle congiunture storiche complesse. La prospettiva pedagogica proposta, orbitante intorno i fondamenti dell'apprendimento cognitivo, si prefigge di esplorare e sfruttare le capacità ermeneutiche e la valenza gno-seologica delle emozioni, adoperandole come strumento di ottimizzazione dei processi di formazione e acquisizione del sapere (Marcone, 2020, p. 613).

Lungi dal proporsi come una ricostruzione narrativa esemplare o dall'aderire ai canoni tradizionali delle biografie degli uomini illustri, la proposta didattica seguente si caratterizza per la forte duttilità metodologica. Essa si configura come un percorso illustrativo ed esemplificativo, collocandosi in un ampio spettro di possibilità applicative che abbracciano ambiti interdisciplinari eterogenei. Il panorama formativo qui delineato si presenta come un esempio di un percorso formativo ipotetico finalizzato a esplorare la tematica del talento all'interno di un contesto estremo caratterizzato da prigionia, disumanizzazione e alienazione. Attraverso un'analisi che intreccia sistematicamente le dimensioni personali e storiche, l'indagine indugia sulle modalità mediante cui le criticità personali e collettive, originate da condizioni estremamente probanti di oppressione e difficoltà, quali la detenzione in un contesto storico drammatico, influenzano e ridefiniscono l'orizzonte e l'espressione delle potenzialità umane. Obiettivo ultimo è indagare le modalità attraverso cui il talento è emerso, si è affermato o ha fatto da supporto emotivo in tali circostanze, offrendo una prospettiva che trascende la semplice celebrazione del successo per esplorare i meccanismi di resilienza, generatività e trasformazione. Dopo un'accurata esplicazione dei lineamenti storici del periodo, un punto di partenza particolarmente significativo per questo tragitto didattico che pone in relazione isolamento, talento e crisi storica, nonché un esempio paradigmatico di come eventi tragici possano trasformarsi in un potente catalizzatore per la creatività intellettuale, può essere costituito dalla figura di Fernand Braudel. Storico tra i più autorevoli del XX secolo ed esponente di spicco della scuola delle *Annales*, Braudel incarna un caso di straordinaria rilevanza per il tema trattato, offrendo al contempo numerosi e significativi spunti per una riflessione sia metastorica che metadidattica. La sua vicenda personale e professionale, segnata dalla detenzione nei campi di prigionia di Lubecca e Maganza tra il 1940 al 1945, illustra come condizioni avverse possano tramutarsi in terreno fertile per l'elaborazione di idee innovative e per la ridefinizione dei paradigmi storiografici. Pur subendo le non trascurabili difficoltà imposte dallo stato detentivo, lo storico francese, resistendo alla disperazione e ai disagi, trasformò la carcerazione in un'opportunità per continuare il suo lavoro di ricerca, riuscendo persino a tenere lezioni e dibattiti nei cupi spazi detentivi coinvolgendo i suoi compagni di prigionia. Una delle sue opere più celebri, *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II* (Braudel, 1986), sviluppata du-

rante gli anni di detenzione e nel pieno della Seconda Guerra Mondiale, costituisce un esempio cardine di come la creatività intellettuale e il talento possano dispiegarsi anche in situazioni di intensa avversità. Privato dell'accesso a fonti e archivi, Braudel affidò il progredire del suo lavoro alla memoria e alle proprie abilità di storico, trasformando la prigionia sotto il regime nazista in un vero e proprio laboratorio di pensiero, con la sua attività intellettuale che divenne per lui motivo di orgoglio e resistenza (Braudel, 1998). Egli incarna così l'idea che anche momenti di crisi personale, tragedia collettiva e circostanze proibitive, apparentemente senza via d'uscita, possano essere convertiti e rimodellati in uno spazio aperto al talento, generando, nel suo caso specifico, conoscenza e lasciando un'impronta duratura nel campo del sapere. Istanze equivalenti a quella appena illustrata sono riscontrabili anche in ambito matematico, favorendo così la possibilità di un approccio interdisciplinare. A tal proposito, un *case studies* di rilievo è offerto dalle vicende legate alla figura di Jean-Victor Poncelet, ingegnere e matematico francese che partecipò alla campagna napoleonica di Russia. Catturato dalle truppe russe in seguito al disastroso esito della battaglia di Krasnoi nel 1812, egli trascorse due anni in prigionia nel duro carcere di Saratov, un periodo che avrebbe però segnato la sua carriera scientifica. Similmente a Braudel, senza accesso ai libri o a strumenti matematici, Poncelet, ripercorrendo le sue conoscenze e riprendendo i fili del suo lavoro, utilizzò questa situazione negativa per riflettere sugli studi che aveva affrontato prima della cattura, ponendo le basi per la geometria proiettiva, uno dei suoi contributi più significativi alla matematica. Egli inoltre concorse a mantenere vive le speranze dei compagni di prigionia aiutandoli nella preparazione degli esami che avrebbero potuto ipoteticamente sostenere una volta ritornati in patria (Hersh & John-Steiner, 2008, p. 23; Bell, 1965, pp. 206 – 217). In uno scenario storico e personale diverso, ma con un'analoga capacità di tramutare l'avversità in occasione per coltivare il talento, André Weil, uno dei più influenti matematici del Novecento, visse un'esperienza di prigionia durante il secondo conflitto mondiale. Nel 1940, mentre cercava di evitare il servizio militare, Weil fu arrestato in Finlandia con l'accusa di spionaggio, riuscendo, non senza una certa dose di fortuna, ad evitare però l'esecuzione. Venne poi arrestato nuovamente in Inghilterra per renitenza alla leva e consegnato alle autorità francesi, sotto le quali venne detenuto prima a Le Havre e poi a Rouen. Le elaborazioni prodotte da Weil in questo periodo divennero poi gli elementi cardine su cui si innestò l'evoluzione della geometria algebrica moderna (Hersh, & John-Steiner, 2008, p. 24. Weil, 1992). Anche nel campo dell'arte, numerose vicende testimoniano come il talento possa non arrestarsi davanti condizioni di forte disagio e sofferenza estrema, evolvendo in modo vivido. Zoran Mušič, recluso nel campo di concentramento di Dachau, nonostante le circostanze disumane e i gravi rischi per la propria vita, non interruppe la sua attività artistica, continuando a disegnare di nascosto. Con una sensibilità artistica fuori dal comune, egli riuscì a documentare l'orrore e la brutalità di cui fu testimone servendosi di materiali di fortuna. Le sue opere, realizzate in con-

dizioni estreme, rappresentano una testimonianza viva di straordinaria rilevanza storica e umana. Capaci di trasmettere con profonda intensità la sofferenza e la resilienza di chi ha vissuto un'esperienza radicalmente disumanizzante, l'attività artistica di Mušič cattura ed espone, non solo la drammaticità di quei momenti, ma anche la dignità e la forza interiore di chi ha resistito all'abisso (Bassan, 2012). Una parabola esistenziale simile, ma con esiti purtroppo tragici, fu vissuta anche da Bedřich Fritta. Internato a Theresienstadt insieme a numerosi artisti, letterati, musicisti e intellettuali, egli venne poi deportato ad Auschwitz anche a causa della sua attività artistica, trovando poi la morte nel campo di sterminio. Durante la prigionia, Fritta realizzò diversi album di disegni, uno dei quali dedicato a suo figlio Tomáš, che sopravvisse alla tragedia dell'olocausto. Utilizzando l'arte per ritrarre la vita quotidiana nel campo, l'artista ebreo offre uno sguardo intimo e toccante sulle condizioni di vita disumane e precarie dei prigionieri. Il suo tratto marcato e intenso, continua a ricordarci l'importanza testimoniale del talento, capace di resistere e ritagliarsi il proprio spazio anche di fronte alla barbarie più assoluta (Adler, 2017, pp. 571 – 572). Una vicenda particolarmente affascinante e complessa è poi quella concernente Fernando Oreste Nannetti. Recluso in un manicomio a seguito di un oltraggio a pubblico ufficiale, egli riuscì a esprimere il suo mondo interiore servendosi dell'arte, incidendo un diario grafico sui muri dell'ospedale psichiatrico di Volterra utilizzando come strumento oggetti improvvisati. I suoi graffi spaziano da rappresentazioni figurative a scritte criptiche, spesso accompagnate da riferimenti alla sua identità, alla sua condizione di recluso e al suo immaginario fantastico. L'opera di Nannetti, intrisa di simbolismo e di un senso di ribellione silenziosa, si serve di un talento che ha visto la luce in un contesto di alienazione per affermare la propria esistenza, comunicando la propria interiorità ad un mondo esterno che lo aveva emarginato e recluso (Peiry, 2011; 2021). In tempi recenti, l'esperienza di Zehra Do an, artista e attivista curda imprigionata in Turchia per le sue opere di denuncia politica, dimostra come il talento artistico possa diventare un potente mezzo di resistenza e documentazione. La sua colpa fu aver dipinto un quadro basato su una fotografia che ritraeva la distruzione di Nusaybin da parte delle forze turche, opera che condivise sui *social media*. Nonostante le limitazioni imposte dalla detenzione, la Do an continuò a dipingere e a disegnare, utilizzando materiali di fortuna come lenzuola, tovaglioli di carta, resti di cibo e persino il suo sangue mestruale. Le sue opere, realizzate in carcere, documentano le violazioni dei diritti umani, la sofferenza delle donne detenute e la repressione del popolo curdo, trasformando la prigionia in un'opportunità per esprimere la sua voce e le sue capacità artistiche in un megafono per ampliarne la portata (Çıdam, 2022. Sarikartal, 2023).

L'analisi di questi *case studies*, lungi dall'essere una banale celebrazione del genio, non si limita alla semplice esposizione delle vicende individuali, ma è incentrata invece sulla forza resiliente e le potenzialità del talento in scenari non ottimali, bensì contrassegnati da difficoltà ed esperienze traumatiche condivise. Attraverso il dibattito e l'immedesima-

zione nelle storie e negli argomenti trattati, gli studenti possono acquisire una comprensione più profonda sia del contesto storico, rispondente alle esigenze didattiche, sia di come il talento e l'espressione del sé si manifesti anche in circostanze difficili, fornendo un sostegno individuale importante, trasformando la crisi in generatività e stimolando una riflessione di natura intimistica. L'instabilità dei processi e dei periodi storici si determina come un'opportunità attraverso cui rivela uno spazio-tempo critico, scenario di un'esperienza formativa ed euristica volta a rendere l'individuo capace di sviluppare competenze adattive e di migliore plasticità sociale (lavarone, 2024).

Una parte del dibattito strutturato sarà inoltre finalizzata a esplorare i limiti, gli effetti negativi e gli errori legati all'estro talentuoso. Le questioni da considerare potrebbero vertere sul ruolo della dote e del genio, che, sebbene costituiscano un potente strumento di affermazione ed espressione, hanno dimostrato in diverse e variegate occasioni un impatto limitato, quando non addirittura negativo, sia sulla crisi individuale che su quella storica. Si rifletterà, inoltre, sulla portata generativa del talento, di frequente riconosciuta solo dopo il superamento della criticità, per mettere in discussione la concreta efficacia delle inclinazioni talentuose come strumento di cambiamento immediato ed efficace. Gli interrogativi sollevati aprono la strada a una riflessione critica poliedrica che considera sia le potenzialità trasformative del talento sia i suoi limiti e i vincoli imposti dalle circostanze avverse.

5. Conclusioni

Con lo studio proposto si intende indagare la possibilità di talentizzare la crisi e al contempo storicizzare il talento, prospettiva didattico-pedagogica che intende fornire agli individui strumenti in grado di operare sinergicamente un'indagine introspettiva e contestuale finalizzata alla scoperta e alla valorizzazione delle proprie inclinazioni. I talenti e le loro espressioni assumono in questo senso le sembianze di un paradigma metodologico e pedagogico, capace di decostruire e reinterpretare i significati associati ai concetti di criticità e transizione, intrecciati tanto a livello evenemenziale e processuale quanto individuale. Attraverso percorsi didattici e case studies, si intende evidenziare il ruolo del talento all'interno di congiunture complesse, analizzandone le potenzialità generatrici e riformatrici in contesti segnati da discontinuità, transizioni e rotture. L'analisi critica del concetto di crisi storica può costituire un presupposto fondamentale per un riorientamento soggettivo ed etico, in cui il talento assume una funzione trasformativa, convertendo le criticità in una condizione di innovazione e in un agente evolutivo. È tuttavia essenziale che questa traiettoria didattica rifugga da letture riduzionistiche, troppo frequentemente relegate alla sfera individuale e imbrigliate in paradigmi giustificativi o lenitivi. Le prospettive consolatorie rischiano di indurre a forme di adattamento passivo e rinunciatario che, mortificando la vitalità soggettiva, accresce e amplifica l'attuale distacco e disorientamento rispetto allo spazio e al tempo. L'insegnamento

della storia, troppo frequentemente depotenziato in senso quantitativo o piegato a logiche identitarie distorte, assume un ruolo proattivo nel plasmare una sfera pubblica riflessiva e moralmente responsabile. La disciplina storica, riconciliando la sua funzione conoscitivo-epistemologica con il pieno recupero del suo ruolo formativo-pedagogico, si configura come un antidoto al senso di deriva comune. In un'epoca di smarrimento, la storia diventa un punto di riferimento per la stabilità comunitaria e personale, contrastando la fusione e stimolando la rivitalizzazione della generatività dei talenti, oggi costretti a muoversi in un contesto sociale sempre più arido e impoverito. Coltivare la conoscenza e promuovere il pensiero storico, liberandolo dalla prigionia del presentismo senza ignorare la contemporaneità, incentiva una consapevolezza collettiva in grado di plasmare un'identità sociale informata e riflessiva, capace di confrontarsi costruttivamente oscillando tra passato, presente e futuro. Lo sviluppo di una coscienza storica è un processo di trasformazione antropo-sociale che, operando una crescita generale che supera le competenze tecniche, crea i presupposti per un'evoluzione migliorativa sistemica. In quest'ottica, la pedagogia della crisi storica si propone come esperienza maieutica, offrendo una sensibilità, una cognizione e una consapevolezza propedeutiche al dischiudersi dei talenti.

Riferimenti bibliografici

- Adler, H. G. (2017). *Theresienstadt 1941–1945: The face of a coerced community*. Cambridge University Press.
- Agamben, G. (2018). *Homo sacer: Edizione integrale: 1995–2015*. Quodlibet.
- Astone, G. (2015). Accelerazione sociale e frenetic standstill come concetti filosofici: La teoria di Hartmut Rosa. *Dialettica e Filosofia*, 7, 1–14. <https://doi.org/10.13135/2704-8195/11197>
- Bassan, F. (2012). L'arte e la memoria dei campi. Zoran Music a Dachau. In G. Di Giacomo (Ed.), *Volte della memoria* (pp. 367–378). Mimesis.
- Beck, U. (1992). *The risk society*. Sage.
- Bell, E. T. (1965). *Men of mathematics*. Simon & Schuster.
- Benasayag, M., & Schmit, M. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Bevernage, B., & Lorenz, C. (Eds.). (2013). *Breaking up time: Negotiating the borders between present, past, and future*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Braudel, F. (1986). *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*. Einaudi.
- Braudel, F. (1998). *Storia, misura del mondo*. Il Mulino.
- Brown, B. (2010). *The gifts of imperfection: Let go of who you think you're supposed to be and embrace who you are*. Simon & Schuster.
- Chiesi, V. (2023). Luoghi e non-luoghi della "capacità all'utopia" contemporanea: Tra accelerazione sociale, decelerazione e urgenza di futuro. *Teoria e Critica della Regolazione Sociale/Theory and Criticism of Social Regulation*, 1(26), 31–57. <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/tcrs/article/view/3375>
- Chomsky, N., & Herman, E. S. (1998). *La fabbrica del consenso*. Tropea.
- Çıdam, Ç. (2022). From aesthetics of resistance to aestheticization of politics: The grotesque mimicry of joyful dissent. *Critical Times*, 5(2), 310–336. <https://doi.org/10.1215/26410478-9799702>

- Colloca, C. (2010). La polisemia del concetto di crisi: Società, culture, scenari urbani. *Societàmutamentopolitica*, 1(2), 19–40. <https://doi.org/10.13128/SMP-9268>
- Corredor, J., Castro-Morales, C., & Jiménez-Rozo, T. A. (2021). Document-based historical role-playing as a tool to promote empathy and structural understanding in historical memory education. In W. López-López & L. K. Taylor (Eds.), *Transitioning to peace: Promoting global social justice and non-violence* (pp. 269–285). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77688-6_15
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1938). *The theory of inquiry*. Henry Holt and Company.
- Didi, C. (2009). Sulla genesi e il significato del cronotopo in Bachtin. *Ricerche slavistiche*, 7, 143–156. <http://hdl.handle.net/11386/2294973>
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Morcelliana.
- Felman, S., & Laub, D. (1992). *Testimony: Crises of witnessing in literature, psychoanalysis, and history*. Routledge.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere: Edizione critica dell'Istituto Gramsci*. Einaudi.
- Han, B. C. (2017). *The scent of time: A philosophical essay on the art of lingering*. Polity.
- Hartog, F. (2022). *Chronos: The West confronts time*. Columbia University Press.
- Hersh, R., & John-Steiner, V. (2008). Refuge from misery and suffering. *Mathematical Intelligencer*, 30(1), 22–26. <https://doi.org/10.1007/BF02985751>
- Iavarone, M. L. (Ed.). (2023). *Educare nei mutamenti: Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*. FrancoAngeli.
- Iavarone, M. L. (Ed.). (2024). *Neotenia e plasticità umana: Una prospettiva transdisciplinare per l'educazione*. FrancoAngeli.
- Klein, N. (2007). *The shock doctrine and the rise of disaster capitalism*. Knopf.
- LaCapra, D. (2014). *Writing history, writing trauma*. Johns Hopkins University Press.
- Levrero, P. (Ed.). (2017). *Pedagogia della storia. Il nuovo MeLangolo*.
- Liotard, J. (1981). *La condizione postmoderna: Rapporto sul sapere*. Feltrinelli.
- Marcone, V. M. (2020). La formazione duale: Sostenibilità vs generatività. *Formazione & insegnamento*, 18(1, Tomo 2), 607–617. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_53
- Margiotta, U. (2017). *La formazione dei talenti*. Carocci.
- Natoli, S. (2002). *Stare al mondo: Escursioni nel tempo presente*. Feltrinelli.
- Ortega y Gasset, J. (2023). *Meditazione sull'Europa*. People PUB.
- Osborne, A. (2005). Debate and student development in the history classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 103, 39–50. <https://doi.org/10.1002/tl.202>
- Peiry, L. (Ed.). (2011). *Nannetti*. Collection de l'Art Brut Info-lio.
- Peiry, L. (2021). *Libro di pietra: Fernando Nannetti*. Pagina d'Arte.
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/rosa14834>
- Sarikartal, Z. (2023). On the question of the artistic transmission of political death (II): Zehra Do an's practice with blood. *Performance Research: A Journal of the Performing Arts*, 28(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/13528165.2023.2226536>
- Spengler, O. (2008). *Il tramonto dell'Occidente: Lineamenti di una morfologia della storia mondiale*. Longanesi.
- Starn, R. (1971). Historians and "crisis". *Past & Present*, 52(1), 3–22. <https://doi.org/10.1093/past/52.1.3>
- Varisco, B. (2002). *Costruttivismo socio-culturale: Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Carocci.
- Weil, A. (1992). *The apprenticeship of a mathematician*. Birkhäuser Verlag.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Žižek, S. (2020). *Virus: Catastrofe e solidarietà*. Ponte alle Grazie.



Training Teachers to Cultivate Talent: Some Avenues for Reflection Starting from the Principle of Educability

Formare docenti per coltivare talenti: alcune piste di riflessione a partire dal principio di educabilità

Eleonora Scapillato

Università degli Studi di Macerata (Italy); e.scapillato@unimc.it
<https://orcid.org/0009-0006-0540-4882>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In a context marked by ongoing transitions, teacher training plays a strategic role in promoting educational practices capable of cultivating talent in a dynamic, non-deterministic manner. This paper explores the potential of the capability approach as a theoretical and methodological framework for reinterpreting teaching professionalism in terms of empowerment and emancipation. Starting from the principle of educability, it outlines training programs that enhance critical reflexivity, transformative agency, and the construction of sustainable and inclusive learning environments. The article proposes a new conceptualization of talent as an expression of evolving capabilities: in this sense, it highlights the opportunity of a transformative approach to lifelong learning, geared toward developing professional skills capable of responding to contemporary educational challenges.

In un contesto segnato da transizioni permanenti, la formazione degli e delle insegnanti assume un ruolo strategico nella promozione di pratiche educative capaci di coltivare talenti in chiave dinamica e non deterministica. Il presente contributo esplora il potenziale del capability approach come cornice teorica e metodologica per rileggere la professionalità docente in termini di capacizzazione ed emancipazione. A partire dal principio di educabilità, si delineano percorsi formativi che valorizzino la riflessività critica, l'agency trasformativa e la costruzione di ambienti di apprendimento sostenibili e inclusivi. L'articolo propone una nuova concettualizzazione del talento come espressione di capacità in evoluzione: in questo senso, si evidenzia l'opportunità dell'approccio trasformativo alla formazione permanente, orientato allo sviluppo di competenze professionali in grado di rispondere alle sfide educative contemporanee.

KEYWORDS

Educability Principle, Reflexivity, Transformative Approach, Capabilities, Learning Environments
Principio di educabilità, Riflessività, Approccio trasformativo, Capabilities, Ambienti di apprendimento

Citation: Scapillato, E. (2025). Training Teachers to Cultivate Talent: Some Avenues for Reflection Starting from the Principle of Educability. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 75-81. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_12

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This article was published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_12

Submitted: June 30, 2025 • **Accepted:** September 1, 2025 • **Published on-line:** October 1, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Educabilità, capacitazione e *agency*: verso una professionalità docente trasformativa

In un'epoca in cui, in virtù della rapidità e della pregnanza delle trasformazioni sociali, la transizione sembra essere una condizione permanente (Margiotta, 2018, p. 16), il tema della formazione delle capacità personali e della coltivazione del talento interroga il sapere pedagogico riguardo a concetti, approcci e strumenti che possano sostenere una progettualità educativa (Bertin & Contini, 2004) adeguata alle mutevoli caratteristiche ed esigenze del contesto contemporaneo. In particolare, la professionalità docente risulta sollecitata a dotarsi delle competenze necessarie per promuovere capacità e talento (Milani et al., 2021).

Se si assume il costrutto "capacità" nell'accezione di *capability*, ovvero come "libertà sostanziale" o "capacitazione" di ogni individuo (Sen, 1997) quale opportunità di essere e possibilità di agire di ogni persona e come cammino di emancipazione che conduce ciascuna persona all'essere in grado di decidere per sé (Nussbaum, 2012), si può asserire che il *capability approach* promuova l'espressione di talenti, in particolare facendo riferimento al concetto di "talento" nella prospettiva incrementale proposta da Margiotta (2018, p. 18), vale a dire non già come dono innato o privilegio di cui pochi soggetti eletti possono godere, bensì come capacitazione in senso dinamico quale postura individuale indicante stime del fare e del sentire.

In questa cornice teorica, il presente saggio si propone di esplorare quale formazione degli e delle insegnanti possa sostenere delle pratiche pedagogico didattiche capacitanti ed emancipanti, idonee a coltivare talenti. Più precisamente, si percorrono alcune piste di riflessione in merito, inscritte in un'epistemologia della pratica fondata sul principio di educabilità quale caposaldo etico e pedagogico della professionalità docente (Grange, 2018).

Sul piano metodologico si formula l'ipotesi che, per favorire nell'insegnante un approccio capacitante nel generare talenti, sia opportuno e promettente ricorrere al medesimo approccio nella formazione iniziale e permanente dei docenti che avranno il compito di coltivare questi talenti nell'ambiente scolastico, in quanto la competenza professionale si costruisce anch'essa in termini di capacità e talento. Sul piano dei contenuti, si discute l'opportunità di costruire ambienti di apprendimento capacitanti e sostenibili. In questo senso, una volta dichiarato il modello di formazione per gli e le insegnanti – capacitante e trasformativo – si avanza l'ipotesi della trasferibilità della loro esperienza formativa nella pratica didattica a partire da un'esplicita riflessione sui propri apprendimenti e su una chiara riconfigurazione delle loro proposte didattiche, elaborando lezioni che includano tecniche riflessive.

Più precisamente, in virtù del valore mobilitante proprio delle *capabilities*, considerando altresì che il paradigma delle capacitazioni è volto a promuovere l'*empowerment* di ogni singolo soggetto, soprattutto all'interno dei contesti odierni di *Industry 4.0* (Costa, 2018), l'intenzionalità educativa si traduce in un agire

competente teso alla creazione di talenti come condizione effettiva di autorealizzazione della persona. Questo passaggio, alla luce del principio di educabilità e delle sue interpretazioni attendibili (Grange, 2016), comporta un cambiamento nelle prospettive di significato riguardo al compito educativo a scuola; pare dunque pertinente adottare pratiche formative per lo sviluppo professionale degli e delle insegnanti centrate sulle capacità di riflessività critica e di potenziamento dell'*agency* trasformativa (Mezirow, 1991). In quest'ottica, dopo aver richiamato i principali tratti pedagogici del principio di educabilità (Meirieu, 1995), si rintracciano i nessi tra quest'ultimo e i concetti di capacitazione ed emancipazione in un contesto di formazione professionale che assuma un approccio trasformativo. Nello specifico, si discute come le pratiche riflessive facilitino la messa in discussione, l'approdo a una nuova consapevolezza e il cambiamento delle prospettive di significato assunte da ciascun soggetto implicato all'interno del processo formativo (Fabbri & Romano, 2017).

Accanto a tale proposta generale di approccio alla formazione docente, si delinea anche una riflessione riferita a un oggetto dell'intervento formativo ritenuto strategico per rispondere alle nuove sfide poste dalle transizioni che stiamo attraversando. Si tratta di comprendere, in merito alla scuola e alla pluralità dei contesti – formali, non formali e informali – cui gli alunni e le alunne prendono parte, come *capacitare* gli e le insegnanti per costruire particolari ambienti di apprendimento, immersivi e di ibridazione culturale, che si configurino a loro volta come luoghi di capacitazione autentica e di promozione di talenti, in termini di proposta pedagogica sostenibile per lo sviluppo della persona. Ciò consiste nel creare le condizioni migliori possibili per tale capacitazione, nello specifico le condizioni contestuali che possano esprimere una "competenza di agire" (Margiotta, 2019, p. 53) quale tendenza-possibilità-libertà di ogni persona nell'immaginare un qualcosa di ancora non definito, di individuare gli obiettivi per realizzarlo, costruendo e ricostruendo in maniera costante strategie e finalità di produzione di senso. In questa prospettiva, la promozione di *agency* del corpo docente secondo il *capability approach* si traduce in un agire educativo e formativo teso alla realizzazione delle condizioni per l'esercizio delle capacità di apprendere (Morselli & El-lerani, 2021, p. 85).

Infine, assumendo esplicitamente la riflessione sul principio di educabilità come cornice di senso della formazione docente, si mette in evidenza come si possa arrivare a rielaborare i significati attribuibili al talento al fine di includere e fare propria una concezione capacitante di quest'ultimo in linea con le esigenze della contemporaneità. L'intenzione di far rientrare la coltivazione del talento in un'interpretazione attendibile del principio di educabilità rappresenta un'occasione per rileggere il quadro teorico di riferimento, in quanto tale assunto ricomprende tutti i *possibili* talenti sviluppabili intesi, più esplicitamente, in senso dinamico e incrementale come capacitazione, e non in chiave deterministica come attuazione di un qualche potenziale innato.

2. Il principio di educabilità e la professionalità docente

Volendo richiamare i principali tratti pedagogici del principio di educabilità, si delinea anzitutto l'educabilità come sviluppo in senso antropologico, quale orientamento centrato sull'essenza della persona che apprende e agisce opzioni dotate di senso (Alessandrini, 2014).

La persona in quanto essere educabile è posta al centro della discussione correlata alla dimensione dell'educabilità come disposizione connaturale e strutturalmente costitutiva della persona a essere educata e a educarsi (Musaio, 2010, p. 93). Secondo queste accezioni, l'educabilità è da ritenersi questione primaria di ogni cammino educativo e da intendersi come opportunità feconda e creatrice dell'addivenire umano (Bertolini, 1988).

Dunque, assumendo il principio di educabilità quale caposaldo etico e pedagogico della professionalità docente, si evince che esso è quel *a priori* (Meirieu, 1995) che consente di educare ciascun soggetto senza distinzione alcuna, nel rispetto totale della sua integralità (Paparella, 2014) in quanto persona e delle sue esigenze poiché ogni limitazione o preclusione nell'esperienza educativa è inconciliabile con il principio euristico del possibile che costituisce l'intenzionalità educativa insita nel postulato di educabilità.

Tutti e tutte sono quindi educabili, ma non solo: ciascun individuo è unico e irripetibile, così come lo sono le situazioni educative. Queste ultime sono caratterizzate dall'indeterminatezza e dalla provvisorietà, elementi che tratteggiano l'opportunità dell'educabilità intesa sia come azione da parte dell'insegnante – azione che rappresenta, a sua volta, *possibilità in situazione* – sia come libertà di scelta di chi l'educazione la riceve.

Poiché ogni soggetto è storicamente, culturalmente e materialmente situato, ogni occasione di insegnamento-apprendimento è unica e irripetibile. La dimensione del rischio è, pertanto, insita in ogni situazione propriamente educativa, attraversata dall'imprevedibilità e dallo scacco (Milani, 2021, p. 15).

Il principio di educabilità si configura allora come criterio etico che garantisce la possibilità educativa per ciascuna persona, oltre che come guida operativa per un agire formativo riflessivo, situato e intenzionale.

L'insegnante, in questo orizzonte, è chiamato a farsi interprete del possibile, promotore di contesti di apprendimento equi, accoglienti e trasformativi, in cui l'educazione non sia mai esclusiva, ma sempre accessibile. Pertanto, l'educabilità non è solo un postulato, bensì il nucleo generativo di una professionalità docente consapevole, capace di coniugare intenzionalità pedagogica e responsabilità sociale.

3. Il paradigma riflessivo per lo sviluppo professionale

Un elemento di raccordo tra il principio di educabilità e i concetti di capacitazione ed emancipazione è la già evocata categoria del possibile che rappresenta l'opportunità di scegliere. La scelta può essere attuata qualora venga ammessa la *libertà sostanziale* di cia-

scun individuo (Sen, 1997), la quale diventa direzione pre-scelta.

Tale assunto può essere declinato affermando che la possibilità di scelta genera non solo molteplici occasioni, ma anche la consapevolezza in ogni soggetto del fatto di essere artefice della propria vita: quindi, ogni persona ha la responsabilità verso se stessa di scegliere cosa ritiene assumere valore per sé secondo un approccio critico-emancipativo. Infatti, poiché ognuno di noi dispone – almeno sul piano del "pensabile" – di una pluralità di alternative, allora "tanto più esse saranno numerose e differenziate e noi capaci di considerarle e di confrontarle criticamente, tante più probabilità avremo non solo di sperimentare la difficoltà – l'imbarazzo – della scelta, ma di realizzare quest'ultima in termini di autenticità" (Bertin & Contini, 2004, p. 15).

Da ciò si può desumere che ragionare in termini probabilistici e non deterministici assumendo l'atteggiamento riflessivo è ciò che, in questo caso, permette all'insegnante di aprirsi verso l'orizzonte del possibile. Avere una mente aperta alle possibilità non significa aderire a un'ideologia precisa, ma è piuttosto una conseguenza del modo in cui la pedagogia interpreta la realtà: un modo che accoglie il cambiamento e la trasformazione. Questo approccio caratterizza la cultura professionale degli e delle insegnanti, basata su valori che fanno dell'evoluzione e della crescita continua un elemento fondamentale della loro professione.

L'insegnante ha la responsabilità di assumere la postura di riflessività critica poiché il suo obiettivo primario è far apprendere e, tramite l'adozione di una logica critico-trasformativa, permette il dialogo costante e simultaneo fra la teoria e la prassi.

Il paradigma riflessivo "pone l'accento sulla formulazione di un problema prima che sulla sua soluzione, sulla comprensione piuttosto che sulla spiegazione, sulla specificità anziché sulla generalità, sull'unicità invece che sulla ripetibilità ed evoca un progetto più che una procedura" (Grange, 2015, p. 375). Affinché ci sia una formazione capacitante ed emancipante per tutti/e e ciascuno/a – quindi, per far sì che il principio di educabilità trovi piena attuazione nella scuola – si propone che la formazione degli e delle insegnanti avvenga secondo pratiche riflessive, trasformative, capacitanti ed emancipanti a loro volta.

Sulla base di quanto premesso, si intende la riflessività come strumento concettuale di crescita professionale, collegato alla formazione in vista della piena realizzazione dell'educabilità. Si deduce allora che occorre avvenga un cambiamento di razionalità, che quest'ultima passi dall'essere meramente tecnica al divenire riflessiva. Difatti, la prima può essere paragonata a un ricettario pronto all'uso a cui l'insegnante – che adotta tale mentalità – si rivolge, come se consultasse un manuale di istruzioni "salvifico" per ogni tipo di situazione ritenuta risolvibile, per l'appunto, con delle "azioni standard"; la seconda, invece, concerne la necessità di impostare i problemi mediante la dialettica teoria-prassi e la cui soluzione conduca all'implicazione del *problem solving*, ovvero all'enunciazione di un ragionamento che non sia guidato dall'impulsività o la cui procedura di risoluzione sia caratterizzata da tentativi ed errori casuali e non

pensati, ma che anzi sia scientificamente giustificata secondo una logica metacognitiva.

Assumendo l'atteggiamento riflessivo, il e la docente professionista ricorrono intenzionalmente alla formulazione di ipotesi che siano pertinenti in quanto poggiano su dei fondamenti teorici. La razionalità riflessiva si declina così nella prassi rafforzando la consapevolezza che si accompagna all'azione poiché l'insegnante, mediante la riflessione sull'azione (all'inizio, nel corso e al termine di quest'ultima), acquisisce un'*expertise* capace di orientare la propria pratica professionale.

Nello specifico, le pratiche riflessive facilitano la messa in discussione, l'approdo a una nuova consapevolezza e il cambiamento delle prospettive di significato assunte da ciascun soggetto implicato all'interno del processo formativo (Fabbri & Romano, 2017).

Queste pratiche sono quindi un supporto per lo sviluppo professionale: più precisamente, la riflessione critica sulle proprie esperienze è ciò che permette a una persona di mettere in discussione i propri schemi interpretativi e di modificarli concependo la riflessività non solo come introspezione individuale, ma anche come pratica situata, dialogica e partecipata, che mette in moto processi di consapevolezza e ridefinizione dei significati.

La valenza trasformativa (Mezirow, 1991) della riflessività risiede sia nell'atto di decentramento da sé sia nella cifra di cambiamento ed evoluzione di pensieri e credenze, volgendo un nuovo sguardo sul mondo e sull'agire educativo e professionale.

4. Il potenziamento dell'*agency* trasformativa riguardo all'agire educativo

Proprio perché favorisce l'emergere di nuove visioni e la rielaborazione critica della propria esperienza, la riflessività si configura come dispositivo essenziale per il potenziamento dell'*agency* trasformativa dell'insegnante, intesa sia come capacità di agire consapevolmente all'interno di contesti complessi – negoziando significati e generando cambiamento – sia come capacità di assumere un ruolo attivo nella progettazione di ambienti di apprendimento capaci.

Tali ambienti non solo sostengono lo sviluppo delle potenzialità degli alunni e delle alunne, ma diventano al contempo spazi di crescita professionale per l'insegnante stesso/a, favorendo una professionalità fondata su un agire educativo intenzionale, critico e orientato all'emancipazione della persona.

Si può allora considerare metacognitivo ed etico il processo di esplorazione – da parte di ciascun individuo implicato nella pratica formativa – di nuove prospettive di significato poiché esso comporta una trasformazione nella relazione con sé, con gli altri e con il contesto, attribuendo un senso inedito alle esperienze in quanto teorie, proposizioni, prototipi e valutazioni presupposti precedentemente sono stati interpretati diversamente (Fabbri & Romano, 2017).

A tal proposito, si pone l'attenzione sul termine *agency* che definisce la libertà d'azione di ogni soggetto, la quale è alla base tanto dello sviluppo professionale quanto umano (Costa, 2018).

L'*agency* indica quindi il tendere verso un fine e investirsi di quest'ultimo.

In questa prospettiva, l'intenzionalità pedagogica – e l'*agency* che ne deriva – esprime un'inequivocabile responsabilità educativa in quanto la dimensione emancipante di ogni progetto educativo permette l'esplicitazione della sua istanza trasformativa e generativa: infatti, quest'ultima è inscritta deontologicamente nell'etica della scelta che, assieme all'assunzione del postulato di educabilità, offre una chiave di lettura per la costruzione di un futuro possibilmente esistente.

In questi termini, l'intenzionalità educativa corrisponde alla cifra dell'impegno pedagogico e dell'agire didattico in relazione ai principi di educabilità e libertà e alla loro coerenza inderogabile.

Essa motiva le decisioni del e della professionista dell'educazione, l'impegno alla realizzazione di un divenire possibile, le scelte basate su un sistema valoriale ontologicamente fondato (Grange, 2018). Si tratta di elaborare una didattica che cerca, nella pluralità delle vie praticabili, le migliori condizioni per l'apprendimento del singolo, declinando l'intenzionalità pedagogica in pratiche inclusive e personalizzate, attente all'unicità del soggetto. Questo si traduce, per esempio, nel progettare ambienti di apprendimento che prevedano percorsi individualizzati, spazi per l'autoriflessione e per l'esplorazione di sé, così come strumenti di valutazione formativa volti a sostenere il processo e non solo a certificarne l'esito.

Ritornando all'avveramento dell'*agency* trasformativa, appare opportuno che l'insegnante si soffermi a riflettere su un elemento aggiuntivo facente parte della stessa, ovvero la dimensione di *empowerment*. Quest'ultima è intesa come possibilità di accadimento di scenari auspicabilmente realizzabili in quanto educare all'*empowerment* significa "inaugurare nuove pensabilità, ovvero intravedere possibilità, senza la pretesa di realizzarle (tanto meno subito), ma valorizzandone la pensabilità che è condizione per arrivare, poi, a impegnarsi progettando obiettivi e strade da percorrere per tendere a quegli [stessi] obiettivi" (Contini, 2009, p. 16).

La promozione di *empowerment* si inserisce allora all'interno della cornice di senso del *capability approach*, incoraggiando lo sviluppo delle possibilità di agire e di raggiungere lo stato stesso di *empowerment* come diritti essenziali per la piena fioritura dell'essere umano (Morselli & Ellerani, 2021, p. 86). Si può quindi affermare che l'intenzionalità educativa indirizza il e la docente a progettare situazioni di insegnamento-apprendimento adottando una concezione generativa e trasformativa, permettendo in questo modo a ciascun individuo di esprimere le proprie potenzialità nelle condizioni migliori possibili. In questa prospettiva, l'elaborazione di una didattica *orientata al possibile* comporta il superamento di modelli standardizzati e normativi a favore di una progettazione flessibile, dinamica, in grado di accogliere e valorizzare la pluralità dei modi di apprendere.

5. La proposta del *capability approach* per la formazione docente

Il *capability approach* si fonda su un'idea di educazione che sia emancipante poiché consente la realizzazione degli individui sia come soggetti in grado di scegliere e di agire per la propria esistenza personale – in quanto dotate di riflessività critica – sia come partecipanti attivi alla vita sociale in quanto cittadini responsabili. In questo senso, uno dei nessi fra gli approcci capacitativo e trasformativo è il fatto di porre al centro la persona come agente attivo della propria trasformazione evolutiva valorizzando la propria *libertà sostanziale* in termini di libertà di scelta, tanto di essere quanto di agire.

L'obiettivo dell'apprendimento trasformativo risiede nel promuovere lo sviluppo di capacità riflessive che rendano l'adulto consapevole delle modalità attraverso cui organizza i propri saperi e di come queste ultime influenzino i processi di significazione con cui interpreta il mondo e della possibilità di cambiarle (Bracci, 2017): tutto ciò interviene nella dimensione progettuale dell'agire educativo e didattico.

La dimensione progettuale è insita nell'intenzionalità educativa che, nel mettere deliberatamente in relazione finalità, decisione e azione (Grange, 2021), richiama l'idea di mobilitazione della persona coinvolta nel processo formativo verso il cambiamento e l'innovazione. È in tutto questo che emerge il concetto di *agency* trasformativa in merito all'insegnante che si mobilita, per l'appunto, a essere parte attiva nella costruzione di scenari futuri anticipati dall'ipotesi progettuale stessa, in un percorso di ricerca e di crescita che sollecita e promuove nuove risorse e nuove competenze (Paparella, 2009).

Il e la professionista dell'educazione è chiamato/a a esprimere intenzionalità, a esercitare progettualità, a compiere delle scelte, a manifestare propositi ideali – investendosi di tali responsabilità come persona, prima ancora che come professionista – fondando i propri discorsi, giustificando le proprie scelte, esercitando decisioni e opzioni di tipo valoriale, orientando le proprie risorse (Paparella, 2014).

Se allora si ripensa l'identità magistrale del e della docente nella prospettiva dell'*agency* e delle *capabilities*, si fa riferimento a un soggetto con diversi gradi di consapevolezza e con diverse possibilità d'azione (Margiotta, 2019, p. 50). In questa prospettiva, ciò che accomuna il *capability approach* e l'apprendimento trasformativo è la comune aspirazione a formare insegnanti consapevoli, riflessivi e progettualmente orientati, capaci di esercitare *agency* in modo etico e generativo.

In un'epoca caratterizzata da transizioni rapide e complesse, la professionalità docente è chiamata non solo ad adattarsi, ma ad anticipare e guidare il cambiamento attraverso una formazione situata che valorizzi la progettualità come atto intenzionale e trasformativo.

È proprio in questo orizzonte di senso che la coltivazione dei talenti si configura come possibilità concreta e sostenibile, fondata sulla capacità di costruire ambienti educativi inclusivi, dinamici e riflessivi, in cui il principio di educabilità trovi piena espressione e si

traduca in pratiche di capacitazione autentica, rivolte alla piena realizzazione della persona. In tale cornice epistemologica, capacitazione ed emancipazione si pongono come assi fondamentali per l'ideazione di ambienti di apprendimento innovativi, capaci di accompagnare ciascuna persona nell'esercizio della propria *libertà sostanziale*.

Queste riflessioni intendono dunque aprire la possibilità di ripensare la formazione docente come *spazio generativo di senso* attraverso pratiche riflessive e trasformative, in cui l'agire educativo si rinnova continuamente nel confronto e nel raccordo costanti tra teoria, prassi e contesti di riferimento.

In questo quadro, le pratiche riflessive e trasformative assumono un ruolo centrale all'interno dell'apprendimento permanente, poiché rappresentano strumenti privilegiati per l'emancipazione degli e delle insegnanti. La riflessività consente di interrogare criticamente il proprio agire didattico, le convinzioni implicite e i riferimenti teorici che lo orientano, aprendo la possibilità di reimmaginare il proprio ruolo in chiave etica e generativa.

Infatti, tramite la riflessione sulla propria pratica gli e le insegnanti possono anticipare scenari educativi desiderabili, contribuendo in modo consapevole al cambiamento. In tal senso, l'*agency* trasformativa si configura come un'espressione concreta di professionalità docente orientata al bene comune, che coniuga autonomia e corresponsabilità nella costruzione di pratiche educative generative, eque e profondamente umane (Malavasi, 2020).

L'approccio trasformativo, in quanto processo di rielaborazione critica dell'esperienza, non si limita a modificare il sapere esistente, ma promuove l'esercizio attivo dell'*agency*. Questo ha un valore formativo che coinvolge il e la docente come persona – prima ancora che come professionista dell'educazione – e ne rafforza il senso di responsabilità nei confronti dell'azione educativa.

A questo si collega in modo profondo la visione pedagogica proposta dal *capability approach*, sviluppato da Sen (1997) e ampliato da Nussbaum (2012), secondo cui il talento non è una dote fissa o ereditata, ma il risultato di un incontro dinamico tra le potenzialità individuali e le opportunità effettive di esprimerle. Questo approccio invita a spostare l'attenzione dai risultati osservabili – spesso condizionati da fattori esterni – alla libertà sostanziale delle persone di diventare ciò che possono e desiderano essere. Ciò significa, in ambito educativo, chiedersi quali *possibilità* reali la persona che apprende ha avuto per sviluppare ciò che è in grado di fare.

Le pratiche riflessive e trasformative diventano così strumenti abilitanti, utili non solo per interpretare criticamente la propria esperienza, ma anche per costruire ambienti educativi che promuovano talenti in modo equo e sostenibile. Sono pratiche che, una volta interiorizzate dagli e dalle insegnanti, possono essere trasmesse e riprodotte intenzionalmente nella pratica didattica, offrendo agli alunni e alle alunne occasioni autentiche per sviluppare consapevolezza, autonomia e senso critico.

Esse si configurano dunque come dispositivi pedagogici doppiamente emancipanti, sia per chi inse-

gna sia per chi apprende. Sostenendo una formazione che non si limita alla mera trasmissione di contenuti, ma abilita alla libertà e alla responsabilità nella costruzione del proprio percorso formativo, tali pratiche diventano parte integrante di una professionalità docente capace di anticipare e guidare il cambiamento nella quotidianità contemporanea.

È in questo orizzonte, allora, che la progettualità educativa si afferma come atto intenzionale e trasformativo, profondamente radicato in una visione etica della formazione. Ed è in questo stesso orizzonte che la nozione di capacità, intesa nel senso proposto dal *capability approach*, acquista un significato particolarmente rilevante per l'educazione. In questa prospettiva, il *talento* non viene più concepito come un privilegio innato, statico o destinato a pochi, ma come una dimensione evolutiva della persona, che si costruisce nel tempo grazie all'interazione tra potenzialità personali e contesto.

Margiotta (2018) suggerisce di intendere il talento come una forma di capacitazione dinamica, ovvero come una postura attiva della persona verso il mondo, che riflette stime, motivazioni e modi di sentire e di fare. Si tratta quindi di un'idea di talento incrementale, non elitaria, che sottolinea l'importanza di ambienti educativi capaci di riconoscere, stimolare e accompagnare lo sviluppo delle capacità di tutti/e e ciascuno/a. Il *capability approach*, in questa luce, promuove l'espressione del talento come diritto educativo, legato alla giustizia sociale e alla possibilità concreta di ciascuno/a di diventare ciò che ha motivo di valorizzare.

6. Verso un modello operativo di formazione capacitante

In termini metodologici, una formazione docente ispirata al *capability approach* è opportuno che si traduca in dispositivi e pratiche che favoriscano esperienze attive, riflessive e situate.

Si propone allora di comprendere, anzitutto, cosa i e le docenti percepiscono come capacitante e trasformativo nella loro formazione e in che modo, poi, gli elementi qualificanti la propria esperienza formativa possano eventualmente essere trasferiti nell'azione didattica attraverso pratiche riflessive in situazione. Successivamente, si potrebbe chiedere loro come pensano di poter riprodurre analoghe esperienze formative vissute nelle loro classi. Ciò non garantisce la trasferibilità, ma ne crea le condizioni. In un incontro successivo si chiederà loro di narrare e discutere com'è andata in classe e come questa esperienza abbia implementato la competenza professionale.

Dunque, il modello operativo che si propone è che la formazione docente sia impostata su una base riflessiva che preveda anche un momento di progettazione didattica, affinché l'esperienza formativa possa diventare trasformativa della pratica docente.

L'intero processo formativo del e della docente – nell'ottica del *capability approach* – trova nel concetto di progettualità educativa (Paparella, 2009) il suo perno operativo e trasformativo. Non si tratta solo di

progettare attività didattiche, ma anche di formare insegnanti capaci di leggere i contesti, riconoscere i bisogni evolutivi, assumere decisioni pedagogicamente fondate, in modo responsabile e generativo. La progettualità, in questa accezione, diventa espressione concreta dell'*agency* professionale e dell'assunzione del principio di educabilità come orientamento etico dell'agire.

A partire da un approfondimento dei concetti di educabilità e capacitazione, nel quadro dell'apprendimento trasformativo come paradigma dell'educazione adulta, il contributo ha evidenziato come una formazione docente – condotta attraverso tecniche riflessive – rappresenti un'occasione promettente per lo sviluppo dei talenti in un'ottica emancipante.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum: Approccio alle capacità e sfide educative*. FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Bracci, F. (2017). *L'apprendimento adulto: Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Unicopli.
- Contini, M. (2009). Etica della professionalità educante: Competenze, saperi e passioni. *Ricerche di Pedagogia e Didattica / Filosofia dell'educazione*, 4(2), 1–17.
- Costa, M. (2018). Il talento capacitante in Industry 4.0. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 59–72. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2928>
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo: Casi, modelli, teorie*. Carocci.
- Grange, T. (2015). Pedagogia sperimentale e professionalità educative. In S. Olivieri, L. Cantatore, & C. Ugolini (Eds.), *La mia pedagogia: Atti della prima Summer School SIPED* (pp. 371–380). ETS.
- Grange, T. (2016). Nidi e infanzia: Ricerca pedagogica, educabilità e qualità. In L. Dozza & S. Olivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 88–100). FrancoAngeli.
- Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: Un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 19–31. <https://doi.org/10.7346/PO-012018-02>
- Grange, T. (2021). Per un approccio pedagogico al cambiamento positivo: Innovazione, ricerca e trasformazione dei rapporti sociali. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali: Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 45–54). Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante: Capability approach e contesto professionale. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 45–55). FrancoAngeli.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. ESF.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Milani, L., Boeris, C., & Guarcello, E. (2021). *Come una stella polare: Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*. Progedit.
- Morselli, D., & Ellerani, P. (2021). Lo studio dell'*agency* se-

- condo il capability approach nei paradigmi d'indagine qualitativa. *Formazione & insegnamento*, 19(1, Tome I), 84–97. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_07
- Musaio, M. (2010). *Pedagogia della persona educabile: L'educazione tra interiorità e relazione*. Vita e Pensiero.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Il Mulino.
- Paparella, N. (Ed.). (2009). *Il progetto educativo: Prospettive, contesti, significati* (Vol. 1). Armando.
- Paparella, N. (2014). *L'agire didattico*. Giapeto.
- Sen, A. (1997). *La libertà individuale come impegno sociale*. Laterza.
- Tomarchio, M., Tessaro, F., Strongoli, R. C., Gentile Margiotta, M., & Dozza, L. (2025). Generativity and Talents in Times of Transition. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 8047. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8518>



Beyond Disabilities: Rethinking Talent in Life Transitions

Oltre le disabilità: Per una rilettura del talento nelle transizioni di vita

Francesca Marotti

Università degli Studi di Firenze; francesca.marotti@unifi.it
<https://orcid.org/0009-0009-1827-736X>

Dmitry Samoylov

Università degli Studi di Firenze; dmitry.samoylov@unifi.it
<https://orcid.org/0009-0004-6485-6374>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This contribution aims to move beyond the conception of talent as *giftedness* or innate endowment, framing it instead as the outcome of the interaction between individual intentionality and environmental factors across the lifespan. By shifting the focus from the identification of individual talent to the collective responsibility for its development, an operational proposal is outlined for the school context, along with a reinterpretation of the Individualized Education Plan (IEP) as a tool capable of fostering talents in students with disabilities within a relational and inclusive framework. Finally, drawing on the proposal of an *estimation of potential*, which underscores the need for an epistemological shift in how talent is observed and recognized, the paper presents a theoretical and critical reflection on talent in conditions of disability during adulthood, and proposes an educational profile for its promotion throughout the life course.

Il contributo intende superare l'accezione del talento come *giftedness* o dono innato, inquadrandolo come risultante dell'interazione tra intenzionalità individuale e fattori ambientali in tutte le età della vita. Spostando l'attenzione dalla mera identificazione del talento individuale alla responsabilità collettiva per la sua maturazione, viene delineata una proposta operativa per il contesto scolastico e una rilettura del Piano Educativo Individualizzato come strumento in grado di lavorare sul talento degli alunni con disabilità in un'ottica relazionale e inclusiva. Infine, rifacendosi alla proposta di un'*estimation of potential*, che rende manifesto il bisogno di un ribaltamento della prospettiva epistemologica con cui viene osservato e riconosciuto il talento, è presentata una riflessione teorico-critica sul talento in condizioni di disabilità nell'età adulta, formulando un profilo formativo per la sua promozione lungo tutto il ciclo di vita.

KEYWORDS

Estimation of potential, Talent school, Disablement, IEP, Lifelong learning
Estimation of potential, Scuola dei talenti, Disabilitazione, PEI, Lifelong learning

Citation: Marotti, F., & Samoylov, D. (2025). Beyond Disabilities: Rethinking Talent in Life Transitions. *Formazione & insegnamento*, 23(S1), 82-90. https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_13

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Authorship: All authors contributed equally to the conceptualisation and writing of the manuscript. Section 1 (D. Samoylov), Section 2-3 (F. Marotti), Section 4 (D. Samoylov), Section 5 (D. Samoylov; F. Marotti).

Acknowledgments: This article was published with the support of Fondazione Umberto Margiotta.

DOI: https://doi.org/10.7346/-feis-XXIII-01-25_13

Submitted: June 29, 2025 • **Accepted:** July 29, 2025 • **Published on-line:** September 28, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

“Il talento non è tanto qualcosa che si ha quanto qualcosa che si è, e lo si è nella misura in cui lo si forma” (Striano & Oliverio, 2012, p. 22).

1. Il talento come costruito in transizione

Avere talento non significa essere talentuosi. Essere in possesso di una potenzialità non implica infatti il suo riconoscimento, il suo sviluppo e il suo mantenimento nel corso del tempo: il talento non si esplica in maniera *naturale* negli esseri umani, né può essere considerato in alcun modo come un dono (Margiotta, 2018). È necessario superare la sua concezione romantica come genialità e caratteristica innata, accogliendo invece la valenza formativa della resilienza come dispositivo pedagogico per lo sviluppo del potenziale umano mediante pratiche educative *evidence-based* e analisi contestualizzate che possano far emergere la circolarità interdependente tra talento e resilienza (Fallaschi, 2022).

La carica generativa del talento, insita in tutti e ciascuno, non è sempre espressa ed estrinsecata verso la sua piena estensione, bensì si tratta del frutto di un lavoro di maieutica che esige un atto educativo continuativo e un atteggiamento di cura *agita reciprocamente* tra soggetti educativi, che possa estrapolarne il valore intrinseco e coltivarne così le arborescenze applicative (Margiotta, 2019).

Far emergere il talento è un processo esistenziale, nonché formativo, che di frequente non viene valorizzato né detiene la giusta attenzione, in quanto passa in secondo piano rispetto agli obiettivi apprenditivi e ai traguardi di profitto. Esso concerne il divenire dell'essere umano nelle sue varie conformazioni antropologiche, e assume per questo una fattezze culturale pervasiva e implicita che è diffusa nel tessuto sociale e non appare in modo chiaro e univoco a uno sguardo che non è sufficientemente focalizzato. Al contrario, emerge una concezione innatista-naturalista del talento che ne propone una visione puramente genetica, a cui si accosta il tema contraddittorio della meritocrazia, e dunque il conseguimento di un risultato – scolastico o lavorativo – a partire dall'impegno, dallo spirito competitivo e dalla creazione *ex nihilo* di prodotti valutati positivamente in termini di logica della produttività (Boarelli, 2019): il merito, in particolare, è legato alla performance, e dunque all'esecuzione di una capacità o di una volontà, che manca spesso di attribuire la propria buona riuscita agli scambi interazionali che intercorrono tra corredi genetici e ambienti di sviluppo dei soggetti (Hawkins, 1982; Lewontin, 1998).

Vi è infatti una tendenza a non valorizzare il talento e il suo estro creativo all'interno dei percorsi scolastici (Chaudhari, 2012) né tantomeno nei contesti sociali e aggregativi, in quanto il clima culturale e l'impostazione organizzativa di tali spazi formativi permette soltanto parzialmente di individuare delle opportunità o degli elementi di supporto alla scoperta di idee, atteggiamenti inusuali e abilità impreviste, che possono per l'appunto favorire l'esplorazione del proprio potenziale, preferendo invece un assetto definito come “meritocratico” e un sistema sociale ed educativo basato sugli *outcomes* e sulla valutazione della dedizione e dell'impegno di chi è in formazione. A ciò

si aggiunge l'ipostatizzazione del talento, che lo rende automaticamente un dato consolidato piuttosto che una processualità e una strada da percorrere. Per questi motivi, è necessario ripensare la formazione stessa come pratica intersoggettiva di *generatività*, al di là del principio di educabilità e dell'enfasi sull'importanza dell'apprendimento (Margiotta, 2015), in modo tale da riformulare le modalità con cui i soggetti in formazione vengono concepiti e approcciati dai soggetti formatori.

Il talento viene solitamente messo in primo piano soprattutto in contesti sportivi, poiché individuare e sviluppare fino al loro pieno potenziale l'atlet costituisce uno degli obiettivi di figure professionali quali allenatori, manager sportivi e policy maker che operano nell'ambito dello sport. Tale tipologia di talento, tuttavia, è di frequente intersecata da istanze competitive e scaturisce da un intento di prevaricazione fisica o performativa: ne è un esempio il *long-term modeling* dell'atlet olimpico o paraolimpico, il cui percorso di crescita non ha soltanto delle implicazioni sul proprio rendimento ma anche sul successo professionale dell'altro membro del gruppo (Dehghansai et al., 2022). Proprio dalla riflessione accademica sullo sport deriva la proposta di un'*estimation of potential* (Sedeaud et al., 2025), che rilegge il talento dal punto di vista epistemologico proponendo alcuni aggiustamenti alle attuali modalità di *talent identification* dalla giovane età alle categorie sportive *senior*, tra cui: (1) Comprendere e illustrare i fattori che influenzano i primi stadi di prestazione dei talenti. (2) Implementare i modelli di traiettoria delle performance individualizzate. (3) Applicare delle modifiche correttive in base all'età biologica, relativa e formativa. (4) Migliorare l'*estimation of potential* attraverso un approccio olistico che possa integrare le varie *life pathways* del soggetto.

Tali indicazioni hanno lo scopo di delineare una direttiva d'azione finalizzata al superamento dello *status quo* e al contrasto della soggettività intrinseca degli attuali processi di intersezione tra rilevamento e sviluppo dei talenti, mettendo in luce una pluralità di fattori intervenienti e aprendo nuove riflessioni teoriche con possibili ricadute anche sull'agire socioeducativo.

Il presente contributo intende dunque rifocalizzare l'attenzione della pedagogia del talento in prospettiva *lifelong*, tenendo conto di esperienze, transizionalità e situazioni ontologiche dissidenti rispetto alla normatività egemonica e alla cosiddetta *normalità*. L'inquadramento concettuale del talento come estrinsecazione del potenziale che emerge nei contesti di vita curva innanzitutto l'attenzione sul ruolo ricoperto dalla scuola per la sua valorizzazione in un'ottica relazionale, formulando una proposta operativa all'interno di una cornice democratica porre i talenti al servizio della formazione del cittadino. Il contributo propone, inoltre, una rilettura del Piano Educativo Individualizzato (PEI) al fine di identificare al suo interno spazi per il riconoscimento e la valorizzazione dei talenti dell'alunno con disabilità attivandone le diverse potenzialità. Ripensare le pratiche di costruzione e significazione del talento dal punto di vista delle persone disabilite (Monceri, 2025; Valtellina, 2025) permette infatti di rivitalizzare in ottica teorico-critica il costruito stesso del talento, come anche le sue diramazioni socioculturali e gli ele-

menti ambientali che ne favoriscono o, al contrario, ne inibiscono la crescita e la manifestazione sociale. A tale scopo, viene presentata anche una riflessione sul valore della formazione al talento in tutte le età, mettendo in luce la centralità dei contesti di vita e problematizzando la scoperta e la coltivazione del talento in età adulta, anche in relazione a condizioni di disabilità e disabilitazione: l'obiettivo è infatti quello di valorizzare lo sviluppo di tutti i potenziali umani, in modo da proporre delle riflessioni pedagogiche sulla valenza del talento all'interno del ciclo di vita di tutte le persone.

Al fine di condurre questa disamina di matrice analitico-teoretica, nutrita anche dalle esperienze formative e dalle pratiche socioeducative dell'autor, sarà tenuto come riferimento primario il pensiero di Umberto Margiotta, che ha rinnovato il discorso pedagogico italiano con una linfa di idee, studi e riflessioni sul suo impianto epistemologico e sull'analisi delle ontologie pedagogiche, con particolare attenzione per il tema complesso della formazione capacitante dei talenti.

2. Una proposta per la scuola dei talenti

Il concetto di talento, proprio per le sfumature che ha assunto nel tempo (Capobianco, 2018; Brazzolotto, 2021), richiede di essere dissodato, al fine di acquisire consapevolezza rispetto a una posizione di conoscenza, qui delineata come prospettiva di fondo: scegliere l'una o l'altra accezione, infatti, conduce a implicazioni differenti.

Se consideriamo, per esempio, la concezione innatista-naturalista, il talento emerge come prerogativa di pochi, che è sufficiente attestare senza ulteriori interventi. Una delle ricadute di questa concezione è visibile nella presa in carico delle persone plusdotate (o *gifted*): ritenendo che non vi sia necessità di azioni mirate (Addesso & Grandone, 2015), l'insegnante alimenta il mito del successo scolastico garantito, che si lega spesso a quello dell'ineluttabile espressione del talento, secondo cui non è necessario alcun intervento perché questo emerga (Pinnelli et al., 2024). Come sostiene Lanfranchi (2020), invece, affinché un talento sia espresso, non essendo legato esclusivamente al quoziente intellettivo e ad abilità dominie specifiche, sono necessarie altre abilità cognitive e metacognitive, ossia dominie generali, che devono essere allenate e stimolate.

Risulta cruciale, pertanto, il ruolo del contesto nel favorirne la manifestazione. In questo passaggio risiede la motivazione che spinge l'autor a svincolarsi dalle accezioni che vedono il talento come un dono innato o come *giftedness* e a connotarlo invece come "potenziale formativo di sviluppo" (Tessaro, 2011). Parlando di potenziale ci riferiamo alle capacità proprie della persona maggiormente sviluppate che costituiscono un'area d'eccellenza nella dimensione intraindividuale (Baldacci, 2002). Quando parliamo di potenziale *formativo di sviluppo*, tuttavia, aggiungiamo un elemento, quello dell'investimento formativo, che chiama a sua volta in causa il ruolo del contesto (aiuti, esiti attesi, caratteristiche ambientali, ecc.) e dell'educazione affinché il talento possa essere riconosciuto e sviluppato. L'attenzione si sposta dal

mero riconoscimento del talento individuale alla responsabilità collettiva nella maturazione dello stesso: il talento, quindi, si configura come frutto della potenzialità del soggetto che risulta dall'interazione tra intenzionalità individuale e fattori ambientali.

In questa prospettiva, ciascun individuo possiede dei talenti che sono differenti sulla base del principio dell'unicità. Si delinea quindi un accostamento tra (educazione al) talento e (educazione alle) differenze (Ruzzante, 2018): in questo risiede l'inclusività del talento, quel valore con cui ciascun abita i propri contesti di vita (Tessaro, 2012).

Ecco il compito dell'educazione (Ruzzante, 2018): riconoscere, prima, e far germogliare, poi, i talenti di ciascun alunno. E la scuola rappresenta un contesto privilegiato per favorire opportunità di crescita personale (Pinnelli et al., 2024), individuando e valorizzando quei talenti di cui l'alunno dispone e che non rappresentano altro che "traiettorie di formazione possibili" (Striano & Oliverio, 2012, p. 22). In questo senso, la scuola si costituisce come un "laboratorio di democrazia" (Meregalli, 2018, p. 97), rispondendo al principio costituzionale, espresso nell'art. 3, che richiede la rimozione di ogni barriera allo scopo di garantire a tutti i scolari il raggiungimento delle conoscenze e delle competenze fondamentali per essere cittadini (Baldacci, 2025). In questo senso i talenti si delineano come possibilità al servizio del raggiungimento del pieno successo formativo di ciascun.

Il tema del talento risuona anche nelle Nuove Indicazioni nazionali in cui si legge: "finalità principale della scuola è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva dello sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti" (MIM, 2025, p. 10). Tuttavia, questa affermazione contiene in sé una certa problematicità che si acuisce nella definizione fornita di talento, "intrinsecamente legato al potenziale cognitivo di ogni alunno" (MIM, 2025, p. 10), il cui attributo *cognitivo* rimanda a una prospettiva innatista-naturalista di tipo deterministico secondo cui la presenza/assenza del talento delineerebbe lo sviluppo futuro della persona. In quest'ottica, contraria all'affermazione dell'art. 3 della Costituzione italiana sopra richiamato, la scuola avrebbe un margine d'azione limitato, dettato dai punti di partenza dell'alunno, riaffermando le disuguaglianze anche in termini di *outcomes* (Baldacci, 2025). Definire il talento come potenziale cognitivo porta anche ad escludere le *non-cognitive skills* e le *soft skills*, che invece lo completano, estendendolo oltre le abilità cognitive di ambito prettamente scolastico (Benetton, 2017).

Come afferma Ruzzante (2018), la scuola ha difficoltà a identificare i talenti, soprattutto quando si tratta di quelli non istituzionalmente accettati, riconoscendo solo quelli che si riferiscono a intelligenze di tipo linguistico o logico-matematico (Benetton, 2017). L'azione educativo-didattica è permeata dal principio della standardizzazione (Hawkins, 1982), che appiattisce la differenza nella rincorsa al raggiungimento di una norma tramite interventi di tipo compensativo (D'Alessio et al., 2015). In linea con la proliferazione delle politiche neoliberiste nel campo dell'educazione (Dovigo, 2023), "attualmente assistiamo ad una prevalenza dell'istanza razionale: l'insegnamento deve mirare all'apprendimento di competenze ben

precise, standardizzate, valutabili, stabilite da organismi sovranazionali” (Franceschini, 2022, p. 206). Lo sbilanciamento verso la logica del capitale umano sfuma quello che dovrebbe essere il fine ultimo della scuola, ossia formare persone che possano godere di una vita di qualità (Baldacci, 2016).

Margiotta (2016) ha indicato la via per lo sviluppo di una scuola che voglia cogliere la sfida di “capacitare i talenti promuovendo ambienti di apprendimento traboccanti di qualità” (p. 17): in una prospettiva globale alla formazione, il talento si integra con gli obiettivi di apprendimento per lo sviluppo personale e della comunità (Margiotta, 2016). Proseguendo su questa linea, intendiamo profilare il compito della scuola alla luce della pedagogia dei talenti. Un compito che prende forma in una proposta operativa a tre vie: l’identificazione, la condivisione e l’azione.

- a) L’identificazione dei talenti, da parte dell’alunno, dell’insegnante, dell’ambiente familiare e di quello extrascolastico, chiama in causa diverse azioni: in primo luogo, la presenza nell’alunno di un certo grado di consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza; secondariamente, il ruolo di un’attenta e prolungata osservazione pedagogica in situazioni complesse, che mobilitino cioè ogni intelligenza, senza staticizzarsi sull’una o sull’altra (Pinnelli et al., 2024); infine, un lavoro in rete, che integri le osservazioni effettuate all’interno dei vari contesti di vita.
- b) La condivisione dei talenti personali si lega all’idea vygotskijana secondo cui lo sviluppo – in questo caso la maturazione del talento – avviene in una dimensione interpersonale di socializzazione (Vygotskij, 1973). Questo aspetto può apparire complesso: se ci ostiniamo a pensare al talento come a una spiccata abilità in un campo specifico, come quello sportivo, allora l’idea della socializzazione del talento può sembrare limitata alla sua dimostrazione; cambiando prospettiva, invece, emerge l’importanza della cura delle relazioni e dell’organizzazione di ambienti collaborativi che si sostituiscono a quelli competitivi (Aldi, 2011) proprio nell’ottica del talento come strumento *in* relazione e *di* relazione (Benetton, 2017).
- c) L’azione prevede la progettazione di spazi e di percorsi didattici che valorizzino e sviluppino i talenti di ciascun studente, cercando punti di connessione curricolare. Il primo aspetto da tenere in considerazione è l’autodeterminazione dell’alunno, che deve essere protagonista nel decidere quali forme di talento sviluppare e in quale direzione. In questo senso, l’azione dell’insegnante è rivolta alla progettazione di ambienti di apprendimento fertili e di strategie volte alla coltivazione del talento. Diversi studi (Demo, 2016; Cottini, 2017; Ruzzante, 2018) individuano un insieme di strategie in grado di favorire flessibilità e pluralità in una didattica ispirata ai principi dell’*Universal Design for Learning* (CAST, 2011): la didattica aperta, l’apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei, il *peer tutoring*, la didattica per problemi, ecc.; identifica, inoltre, le attività che possono essere incrementate per far emergere il talento, fra le quali si annoverano

quelle grafico-artistiche, musicali, digitali, motorio-sportive, espressive e teatrali (Tessaro, 2011). In questo senso, quindi, l’*Universal Design for Learning* si pone come approccio in grado di progettare interventi inclusivi sensibili alle peculiarità di ciascun studente (Savia, 2018) attraverso il ricorso a una differenziazione a priori nelle modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento che offre una risposta sistemica alle differenze nel rispetto di ciascun (Sgambelluri, 2020).

3. Rileggere il Piano Educativo Individualizzato per una prospettiva inclusiva sul talento

Il talento come risultante dell’interazione tra intenzionalità individuale e contesto rende viva l’intersezione tra i fattori personali e quelli ambientali. Quando questa ha esito negativo, l’International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) parla di condizione di disabilità (WHO, 2001). Nell’accostare l’educazione al talento al tema delle differenze, appare naturale porsi una domanda: quale spazio per il talento nella disabilità? Pur volendoci svincolare dalla categorizzazione, che certamente non risulta coerente con l’impronta ideologica assunta, è doverosa una precisazione. Mentre quando facciamo riferimento a persone plusdotate (o *gifted*), il richiamo al talento è pressoché scontato, se riduciamo la questione alle capacità intellettive di ordine superiore rispetto all’età e alla spontaneità con cui si manifestano (Damiani, 2018; D’Alessio, 2018; Marsili, 2024), nel parlare di persone con disabilità incontriamo una certa resistenza. Le rappresentazioni sociali sulla disabilità (Medeghini, 2007; Vadala, 2011) indirizzano la creazione di basse aspettative che degenerano, da un lato, nella profezia che si autoavvera, dall’altro, nella retorica del *supercrip*, che rende le persone oggetto di ammirazione poiché, *nonostante* la loro disabilità, sono riuscite ad avere prestazioni ordinarie (Pacelli, 2022; Medeghini et al., 2015). Allora se è vero che il talento richiama anche alla “capacità di essere impresari di se stessi, di saper valorizzare il proprio talento e di fare le scelte opportune” (Capobianco, 2018, p. 57), tanto più per la disabilità è necessario riflettere sul ruolo del contesto nel riconoscimento e nella valorizzazione dei talenti di coloro che hanno una minore agenzialità individuale (Tessaro, 2011), ma per i quali diventa fondamentale scoprirli nell’ottica della realizzazione del progetto di vita.

Nella scuola italiana il modello dell’inclusione si realizza attraverso l’adozione di alcuni dispositivi, tra cui il Piano Educativo Individualizzato (PEI), che, in relazione alla proposta operativa a tre vie, diventa oggetto di riflessione allo scopo di essere riletto alla luce della pedagogia dei talenti. Con il Decreto Interministeriale 182 del 2020 è entrato in vigore un unico modello di PEI in chiave bio-psico-sociale, adottato su tutto il territorio nazionale, a cui si accompagna un’uniformità delle procedure. Alcuni (D’Alessio, 2011; Medeghini, 2013) considerano il PEI uno strumento ancora legato a una visione riduzionista, piuttosto che sistemica, dell’inclusione sia per le logiche che lo governano, sia per le modalità d’uso: l’adozione

di un dispositivo solo per alcuni riflette l'implicito della classificazione, che si rende necessaria per garantire l'accesso all'offerta formativa (D'Alessio, 2013); da elemento progettuale può ridursi a "molestia amministrativa" (Fogarolo & Onger, 2019) che grava sull docente di sostegno; se pensato per il singolo alunno non inquadrato in un contesto relazionale può creare una separazione (D'Alessio et al., 2015). Tuttavia, il superamento del PEI può costituire un ulteriore rischio, ossia quello di non considerare le caratteristiche specifiche della disabilità (Ianes & Demo, 2021). La trasformazione del PEI secondo la prospettiva bio-psico-sociale può rappresentare una risposta ai dubbi legittimi emersi, consentendo di assumerlo ancora oggi come elemento di "cerniera" (Chiappetta Cajola, 2007) tra i bisogni di apprendimento individuali e la progettazione curricolare: l'ottica relazionale e contestuale supera la focalizzazione sul singolo estendendosi alla classe, e coinvolge tutti i contesti di vita dell'alunno guardando ai suoi punti di forza nel qui ed ora e, con occhio "strabico" (Ianes, 2021), anche dopo la scuola.

Alla luce delle riflessioni esposte, il PEI può configurarsi realmente come strumento operativo per l'identificazione e la socializzazione dei talenti, nonché per il loro utilizzo al servizio dello sviluppo umano, attraverso un'azione formativa che per essere di qualità deve compiere una lettura integrata di talento e contesto (Minello, 2019). Perché il PEI diventi un "progetto di ricerca didattica" (Franceschini, 2020) in grado di orientare *inclusivamente* le prassi quotidiane in classe, è necessaria un'ulteriore riflessione sulle potenzialità e sui rischi dello stesso rispetto alle tre vie che la scuola può percorrere per essere *scuola dei talenti*.

Rispetto all'identificazione del talento, il PEI offre diverse possibilità sia per quanto concerne l'osservazione sia per quanto concerne il lavoro in rete. La redazione di questo documento progettuale avviene dopo un processo di osservazione a opera di coloro che hanno in carico l'alunno, ossia i docenti, l'unità di valutazione multidisciplinare, le famiglie e altri professionisti e la rendicontazione delle osservazioni trova spazio in diverse dimensioni del modello: il *Quadro informativo* (sez. 1) a cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale, a cui si aggiunge, solo per il modello della scuola secondaria di secondo grado, *Elementi desunti dalla descrizione di sé dello Studente o della Studentessa; Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento* (sez. 2); *Raccordo con il Progetto Individuale* (sez. 3); *Osservazioni sull'alunno/a* (sez. 4) relativamente a quattro dimensioni (relazione, interazione e socializzazione; comunicazione e linguaggio; autonomia e orientamento; cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento). Pertanto la compilazione del PEI è frutto di un lavoro congiunto, mai definitivo: infatti, il processo di osservazione non si conclude con la stipula del PEI ma è possibile revisionarlo attraverso la verifica intermedia e finale, processo che si ripete ogni anno scolastico. Accanto alle potenzialità, è possibile, tuttavia, intravedere anche dei rischi: in primo luogo, la mancanza di stabilità dei docenti in carico presso le scuole, causata dal forte precariato, può ostacolare processi di osservazione rendendola frammentaria; in secondo

luogo, quanto riportato nel documento può essere frutto di una valutazione eterodiretta, che non tiene conto del punto di vista dell'alunno, soprattutto negli ordini di scuola inferiori che non prevedono all'interno del modello uno spazio formale per dar voce all'istesso; da ultimo, queste sezioni potrebbero contenere un elenco di caratteristiche deficitarie che sottolineano ciò che manca rispetto a ciò che c'è (Tessaro, 2011).

In merito alla condivisione, il riferimento è alla peculiarità del nuovo modello di PEI che, ponendo attenzione al contesto, attraverso l'identificazione delle barriere e dei facilitatori (sez. 6) e l'intervento su esso (sez. 7), cerca di realizzare un ambiente inclusivo, quindi fertile alla socializzazione dei talenti. Nonostante si configuri come collante e tenga conto delle caratteristiche contestuali, il PEI, talvolta, può trascurare l'aspetto dell'apprendere insieme, mancando di indicazioni pedagogico-didattiche per garantire, oltre alla presenza in aula, anche la partecipazione e il progresso con l'altro (Ainscow, 2003). In questo senso, può crearsi una separazione tra il regolare corso della didattica e la didattica che si rivolge all'unico alunno con disabilità (Ianes & Demo, 2015), che inibisce l'innesto dei talenti.

Infine, rispetto all'azione, il PEI in quanto documento progettuale descrive gli interventi sul percorso curricolare (sez. 8) indicando le personalizzazioni rispetto alla progettazione, che devono tradursi in obiettivi, strumenti di valutazione, strategie, tempi e attività, in grado di orientare il lavoro in tre direzioni: ciò che per l'alunno ha valore; il raggiungimento del successo formativo; la piena partecipazione nel contesto d'appartenenza. Il rischio connesso a questi aspetti riguarda la formulazione degli obiettivi che a sua volta può derivare da altre problematiche già menzionate: la definizione di obiettivi minimi, talvolta statici e stabiliti sulla base di una norma da raggiungere, potrebbero aver poco a che fare con l'alunno con disabilità, per lo più se focalizzati sul qui ed ora, senza avere uno sguardo *strabico*.

Nel nuovo modello di PEI la dimensione dell'apprendimento risulta trasversale: accanto agli aspetti di tipo cognitivo sono coinvolte anche quelle caratteristiche individuali definite *soft skills*. Pertanto, oltre alla creazione di ambienti favorevoli alla manifestazione del talento, grazie alla rimozione delle barriere e all'uso flessibile di metodologie che consentano l'attivazione di ciascun alunno in ottica universale, diventa necessario valutare l'alunno anche sul piano delle relazioni, della comunicazione e dell'autonomia affinché possa essere progettato, a partire dalle osservazioni contenute nel PEI, un percorso intenzionalmente volto all'acquisizione delle *soft skills* (Piccioli, 2022).

Concretizzando le potenzialità e contrastando i possibili rischi, il PEI può diventare "Progettazione Educativa Inclusiva" (Piccioli, 2024) in grado di dare – si risolve così l'interrogativo posto – spazio e voce al talento nella disabilità, letta come differenza in relazione, e armonizzarlo nella reciprocità degli sviluppi individuali (Brazzolotto, 2019) per il miglioramento della società (Olivieri, 2017).

4. Rivitalizzare il significato del talento in età adulta

Tenendo a mente la prospettiva *lifelong*, il talento va dunque inquadrato all'interno dell'epistemologia della formazione. Come scrive Margiotta (2015), è necessario che la categoria della formazione diventi il principio basilare di individuazione del sapere pedagogico al fine di rendere esplicito il valore aggiunto che quest'ultimo apporta all'azione dell'educator all'interno della società globale: il pensiero formativo, infatti, ha una portata trasformativa intrinseca che apre a nuove direzioni esistenziali. L'universo della conoscenza pedagogica è inteso quindi come teoria della formazione, e la formazione stessa come *logica della vita*: essa è in grado di rispondere ai problemi che riguardano la qualità dei sistemi di relazione e di qualificazione degli esseri umani, assicurando lo sviluppo del potenziale di tutti e ciascuno.

Coltivare il talento, inoltre, aiuta a riscoprire il rapporto complesso che sussiste tra la singolarità della persona e l'interconnessione delle capillarità del mondo, verso una rilettura critica del sapere pedagogico in ottica *world-centered* (Biesta, 2021) come orientamento esistenziale all'essere nel presente: il mondo dev'essere riportato al centro dell'agire pedagogico per ricalibrare la crescita dei soggetti nella loro relazione con tradizioni, culture e pratiche legate al loro contesto di vita, anche in età adulta, ovvero in situazioni di transizione, esplorazione, radicamento, abitudine e conflittualità con la realtà esterna. In tal senso, il talento è segnato da un rispecchiamento simbolico tra il sé e la sua contestualizzazione, in quanto fa emergere le implicazioni del potenziale soggettivo attivandolo nelle sue manifestazioni culturali e politiche. Essendo una pratica intenzionale, è necessario adottare una prospettiva ontogenetica che possa reinterpretarne i vari intrecci con il tessuto collettivo, che partecipa alla co-creazione del mondo attraverso una rete di rapporti interpersonali.

Imparare a gestire in maniera operativa il talento può inoltre essere una competenza per la vita, in quanto permette di sviluppare un approccio aperto, creativo e comprensivo verso la dimensione complessa della leadership e della cultura organizzativa presente in molti ambienti lavorativi (Davies & Davies, 2011): si tratta di un aspetto trasversale rispetto ad altri ambiti della vita, che potrebbe risultare proficuo per la strutturazione del proprio percorso esistenziale e il raggiungimento efficace di obiettivi. Mettere in evidenza il talento in età adulta può essere una strategia innovativa anche per le *learning organizations*, tra cui le istituzioni scolastiche, che in questo modo potrebbero migliorare la qualità del sistema lavorativo e della performatività, nonché il benessere di tutti i soggetti coinvolti: Tran e Kelley (2024) hanno proposto, a tal proposito, la *Talent-Centered Education Leadership* (TCEL), ovvero un modello di *human resources management* per la creazione di contesti lavorativi che possano essere inclusivi per ciascun membro dell'*educational staff* con conseguenti ricadute positive in termini di apprendimento e formazione olistica degli studenti. Intervenire sul tema del talento nell'amministrazione del personale scolastico può infatti avere delle ripercussioni sulla qualità dell'educazione, sul benessere dell'educator, sugli

obiettivi organizzativi e sul rendimento degli studenti stessi, poiché si tratta di agire a livello sistemico promuovendo una maggiore realizzazione delle potenzialità personali.

Insegnare a coltivare il proprio talento dovrebbe essere alla base di qualsiasi forma di educazione degli adulti nell'attuale società della conoscenza (Baldacci et al., 2012), in quanto costituisce il nucleo profondo di significato della realizzazione del proprio percorso esistenziale in una situazione di cambiamento perenne e di crisi dello stato sociale, che ha portato a una riscoperta del *lifelong learning* e dell'interazione dinamica tra processo formativo di tipo formale e informale. Le attuali sfide dell'adulthood e dell'anzianità sono difatti sempre più connesse a una ricerca esistenziale di senso, alla comprensione di sé e alla scoperta delle proprie capacità di creatività, resilienza e generatività: rivitalizzare il talento in quest'ottica diventa allora un'esigenza sociale, poiché risponde ad un'urgenza di significato, di valorizzazione delle proprie abilità intrinseche e di soddisfazione personale dovuta all'esplicitazione delle forme autentiche del sé (Margiotta, 2017).

Ciò diventa ancor più rilevante nel caso in cui vi siano delle barriere (istituzionali, sociali, architettoniche, linguistiche, ecc.) che contrastano la piena partecipazione del soggetto all'interno dei contesti pubblici, formativi e interazionali: superare le istanze pregiudiziali e discriminatorie più esplicite è soltanto uno degli obiettivi che concorrono alla co-costruzione di una società equa, aperta e accessibile a chiunque, in quanto l'esclusione presenta anche forme sottocutanee di violenza simbolica (Genova, 2023) e i processi di interpretazione sociale della disabilità mostrano che i servizi di welfare, piuttosto che essere un dispositivo di diritti e inclusione, assumono di frequente una funzione ostativa e, per certi versi, *invalidante*.

Il paradigma introdotto dalla *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006) ha delineato delle nuove sfide per il sistema di welfare italiano, intersecandosi con le riforme e i provvedimenti politici che, sin dagli anni Settanta, hanno modificato e revisionato gli assetti delle strutture scolastiche, sociali e associative: eppure, nelle scuole vi è tutt'ora una confusione diffusa tra integrazione e inclusione, allo stesso modo in cui i centri per l'impiego si pongono come servizi di collocamento mirato e i centri diurni sono impostati come spazi dedicati esclusivamente a persone con disabilità – con una conseguente ghettizzazione ed essenzializzazione delle loro esperienze di vita e della loro disposizione nei luoghi pubblici e sociali –. Permane infatti una logica assistenzialistica, tutelante e paternalistica, che perpetua una concezione biomedica delle persone con disabilità e ne determina un ruolo passivo nelle forme di partecipazione e sviluppo di sé, oltre che in dinamiche sociopolitiche di violenza epistemica (Schianchi, 2021).

Le varie prospettive dei Disability Studies e dei Critical Disability Studies risultano dunque imprescindibili per inquadrare con andamento rizomatico l'eterogeneità di situazioni e di derive della mentalità collettiva che concorrono alla modellizzazione e alla rappresentazione sociale della persona disabilitata, problematizzando l'ordine del discorso (Foucault,

1971/2013) e discutendo criticamente le narrazioni egemoniche della realtà, di frequente intrise di stereotipi, immaginari e preconcetti abilisti (Goodley et al., 2018).

A tal proposito, gli strumenti epistemologici della pedagogia speciale, da concepire quale *inter-disciplina*, *trans-disciplina* e scienza delle mediazioni e delle differenze (Goussot, 2015), possono diventare utili per la promozione attiva del talento in tutte le età di vita, poiché finalizzati a creare situazioni di incontro, sviluppo reciproco e inclusione, e di conseguenza a generare una formazione attiva e reciproca che, in qualità di processo dinamico e vivo, possa favorire l'espressione delle potenzialità intrinseche di tutti, comprendendo anche le soggettività marginalizzate e quelle che detengono un'agentività minore.

La crisi del welfare, e di conseguenza del *learnfare*, obbliga a rileggere i fondamenti stessi del sistema socio-economico a partire dalla nozione critica di *gifted children (o adult)* e dalla teoria del capitale umano (Margiotta, 2018), che comporta strutturalmente una forma di egoismo sociale e rende ancor più necessaria l'attivazione sistematica di percorsi di formazione equi ed efficaci, che possano trasformare l'accesso diffuso ai saperi in un diritto universale e permanente di tutti e ciascun (Baldacci et al., 2012).

Come scrive Minello (2022), poiché le politiche sociali sono ormai anche politiche formative, culturali e di comunicazione, è necessario ripensare le crisi eterogenee dell'attualità alla luce della loro intersezionalità e della complessità semantica dell'emergenza – nel duplice senso di *urgenza* stringente e di *manifestazione* graduale – delle questioni socioeducative: la sfida della ricerca pedagogica sta proprio nell'affrontare in maniera proattiva le varie criticità del presente perpetuando al tempo stesso nuove forme di cultura. Nonostante le conflittualità esistenti, infatti, bisogna contrastare le ingiustizie sistemiche e la violenza epistemica mediante la teorizzazione e la progettazione di azioni formative diffuse che favoriscano l'accessibilità, l'inclusione sociale, l'equità, il rispetto reciproco, il riconoscimento dell'altro, la risoluzione dei conflitti, la promozione della pace, la consapevolezza e la coltivazione creativa del sé. Il talento è dislocato proprio nel nucleo atavico di tale processo, laddove hanno origine la soddisfazione personale, la realizzazione professionale, la costruzione di reti sociali e il benessere psicofisico: diventa allora prioritario per la dimensione pedagogica, di frequente marginalizzata dall'invadenza di altre esigenze apparentemente improrogabili – tra cui quelle politiche ed economiche –, avanzare nelle situazioni umane caratterizzate dalla complessità e rispondere alle emergenze educative e sociali in termini di innovazione del pensiero e di valutazione critica delle pratiche di formatività messe in atto nelle istituzioni scolastiche e universitarie, nei contesti socio-assistivi e socio-assistenziali, nei servizi socioeducativi e in altre realtà formali, informali e non formali di formazione umana (Minello, 2020).

Entra dunque in gioco l'*estimation of potential* formulata da Sedeaud e colleghi (2025) quale dispositivo formativo di rilevazione e strutturazione del talento in tutte le età: si tratta infatti di una postura operativo-interpretativa che, traslata dalla dimensione atletico-sportiva di matrice competitiva, è in grado di rileggere il costruito dinamico del talento in prospettiva socio-

costruttivista, incentivandone i processi di co-realizzazione e di significazione trans-soggettiva. Le persone e gli ambienti esterni costituiscono di conseguenza un conglomerato contestuale attorno al quale è possibile elaborare una nuova teoria formativa del *diventare* talentuosi, nella quale il soggetto è definito da un punto di vista rigorosamente olistico.

Lo stato ontologico della transizione assume un rilievo di primo piano per la comprensione e la valorizzazione del fenomeno del talento in quanto i soggetti sono concepiti in forma mutevole, essendo pervasi da un cambiamento continuo delle proprie diramazioni materiche e delle proprie processualità percettive: essi sono dunque *transizionali*, perché intrinsecamente dinamici e contrari a un inquadramento identitario rigido e definitivo (Remotti, 2001). Anche i talenti, le (dis)abilità, le conoscenze, i valori e le competenze sono plasmate dalle esperienze e dai vissuti personali, e costituiscono quindi un coagulo di filamenti identitari che si raccolgono intrecciandosi nell'essere umano, che è dunque in uno stato perenne di formazione del sé.

5. Conclusioni

Una delle questioni pedagogiche sollevate dal presente contributo è l'urgenza di individuare in che modo può essere costruito un profilo formativo orientato allo sviluppo creativo e consapevole dei talenti in prospettiva intersezionale e inclusiva. Margiotta (2018) propone di coniugare un nuovo asse formativo che, facendo riferimento al *Capability Approach* e alla teoria dello sviluppo umano, riprende il progetto, mai del tutto attuato, della "riforma dei cicli", al fine di garantire allo spazio-scuola un orizzonte culturale, strategico e condiviso di qualità e innovazione. Nelle sue indagini scientifiche egli si è soffermato, in particolare modo, sui dispositivi istituzionali e professionali della ricerca pedagogica, ovvero sul passaggio dalla speculazione alla pragmatica e il rafforzamento della centralità dell'*anthropos* (Galliani et al., 2022), a cui si affianca l'approccio fenomenologico-critico della pedagogia: tutti questi aspetti di natura epistemologica concorrono senz'altro allo sviluppo stratificato dei talenti, e devono per questo essere tenuti in considerazione all'interno del processo di rivalutazione delle relative pratiche formative e antropopoietiche.

Un ulteriore spunto di riflessione sul tema è stato concesso da Biesta (2021), che riporta l'attenzione dell'agire pedagogico sulla centralità del mondo, inteso come ambiente naturale di crescita e proliferazione degli esseri umani, delle loro idee e delle loro azioni: rifocalizzarsi sul contesto di vita implica una presa in carico dei suoi significati più profondi e del ruolo formativo rivestito dall'elemento spaziale, sociale e affettivo nei processi di costruzione dell'identità personale e delle proprie diramazioni sociali.

Per concludere, il profilo formativo sopra accennato dovrebbe essere "capace di guardare ai soggetti non come portatori di bisogni tutti uguali, ma come [...] soggetti portatori di necessità *ad hoc* in uno scenario di equità, di merito e di cooperazione" (Margiotta, 2015, p. 143). Non esiste infatti soltanto una tipologia di talento, ma vi è una divergenza caleido-

scopica tra forme, esperienze e percezioni differenti: esso è concettualmente radicato nella diversità umana, e dunque nella ricchezza di espressioni, capacità e applicazioni dell'essere talentuosi. Valorizzare tale diversità, metterla in evidenza e averne cura è una delle priorità deontologiche che ciascun educatore, insegnante o pedagogo dovrebbe prefissarsi nella propria pratica quotidiana (hooks, 1994/2020), in modo da favorire una formazione attiva e consapevole lungo tutto il ciclo di vita: intervenire sul talento è infatti prima di tutto una questione culturale, poiché prevede un'ampia operazione di decostruzione di quei preconcetti che hanno forti ricadute sulle rappresentazioni sociali e sulle progettualità esistenziali delle persone. Di conseguenza, la riflessione culturale dovrebbe essere un *sine qua non* per qualsiasi percorso formativo delle figure professionali in ambito scolastico e socio-educativo, culminando, da un lato, nell'assunzione di consapevolezza rispetto alla concettualizzazione del talento e, dall'altro, nella padronanza di strumenti operativi per essere in grado di lavorarci proficuamente in prospettiva *lifelong*.

Riferimenti bibliografici

- Adesso, C. A., & Grandone, S. (2015). *Bisogni educativi speciali (BES): Guida alla dimensione inclusiva*. Maggioli.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos: Congreso Guztientzako Eskola. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO-6565/mel_ainscow.pdf
- Aldi, G. (2011). *Riscoprire l'autorità: Come educare alla libertà*. Enea.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno: Qualità dell'istruzione e successo formativo*. UTET.
- Baldacci, M. (2016). Una bussola pedagogica: L'idea di scuola. *Scienze e ricerche*, 23, 7–11. <https://iris.unive.it/retrieve/e4239ddb-ed87-7180-e053-3705fe0a3322/La-fabbrica-delle-conoscenze.pdf#page=9>
- Baldacci, M. (2025). Nazione e talento: C'è qualcosa di vecchio nelle nuove indicazioni. Cosa ci raccontano davvero: Identità nazionale, talento e il rischio di una scuola meno aperta e meno equa. <https://www.articolotrentatre.it/rivista/maggio-2025/nazione-talento-vecchio-nuove-indicazioni>
- Baldacci, M., Frabboni, F., & Margiotta, U. (2012). *Longlife-longwide learning: Per un trattato europeo della formazione*. Bruno Mondadori.
- bell hooks. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- Benetton, M. (2017). Ragazzi dotati e scuola democratica: Il risvolto etico-pedagogico del talento. *Studium Educationis*, 2017(1), 65–88. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2441>
- Biesta, G. (2021). *World-centered education: A view for the present*. Routledge.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Laterza.
- Brazzolotto, M. (2019). Eccellenze e studenti con plusdotazione: Quali pratiche didattiche? *Formazione & insegnamento*, 17(1, Suppl.), 91–102. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3312>
- Brazzolotto, M. (2021). Le percezioni sul talento e sulla genialità secondo alcuni studenti gifted. *Formazione & insegnamento*, 19(3), 184–196. https://doi.org/10.7346/-feixix-03-21_13
- Capobianco, R. (2018). La scuola dei talenti nella società delle competenze. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 49–58. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2927>
- CAST. (2011). *Universal design for learning (UDL) guidelines version 2.0*. [Missing: URL]
- Chaudhari, U. S. (2012). *Education for development of talent and creativity*. Atlantic.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento: ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Anicia.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Damiani, P. (2018). A “Beautiful Mind”: Genio o BES? Una sfida per il miglioramento della didattica. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 65–74. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3028>
- Davies, B., & Davies, B. J. (2011). *Talent management in education*. SAGE Publications.
- Dehghansai, N., Pinder, R. A., & Baker, J. (Eds.). (2022). *Talent development in Paralympic sport: Researcher and practitioner perspectives*. Routledge.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Erickson.
- Dovigo, F. (2023). Removing inclusion: An analysis of exclusionary processes in the Italian school system. In E. J. Done & H. Knowler (Eds.), *International perspectives on exclusionary pressures in education: How inclusion becomes exclusion* (pp. 45–64). Springer.
- D'Alessio, C. (2018). Comprendere ed incoraggiare la giftedness: Aspetti teorici ed applicativi. *Formazione & insegnamento*, 16(2, Suppl.), 25–40. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3025>
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers.
- D'Alessio, S. (2013). Disability studies in education: Implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. D. Marra, G. Vadalà, & E. Valtellina (Eds.), *Disability studies: Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 89–124). Erickson.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei disability studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (Eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia?* (pp. 147–175). Erickson.
- Falasci, E. (2022). *Talento e resilienza: Dispositivi pedagogici per l'educazione del potenziale umano*. ETS.
- Fogarolo, F., & Onger, G. (2019). *La nuova legge sull'inclusione: Come cambia la scuola con la modifica del DLgs 66*. Erickson.
- Foucault, M. (2013). *L'ordre du discours: Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Gallimard.
- Franceschini, G. (2020). Che cos'è l'inclusione? La ricerca dell'eguaglianza. In D. Capperucci & G. Franceschini (Eds.), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica: Riferimenti culturali, normativi* (pp. 19–65). Guerini.
- Franceschini, G. (2022). Didattica per l'educazione o didattica per l'istruzione? Il dilemma dell'educazione contemporanea. *Studi sulla Formazione*, 25, 199–209. <https://doi.org/10.13128/ssf-13808>
- Galliani, L., Minello, R., & Tessaro, F. (Eds.). (2022). *Principio di responsabilità e ricerca pedagogica: Scritti in onore di Umberto Margiotta*. Armando.
- Genova, A. (2023). *Disabilità: Tra barriere istituzionali e violenza simbolica*. Il Mulino.
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra,

- A. D., & Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione: Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Aras.
- Hawkins, D. (1982). *Scienza ed etica dell'uguaglianza*. Loescher.
- Ianes, D. (2021). Introduzione. In D. Ianes, S. Cramerotti, & F. Fogarolo (Eds.), *Il nuovo PEI in prospettiva bio psicosociale ed ecologica: I modelli e le linee guida del Decreto interministeriale n. 182/29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi* (pp. 9–13). Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2015). Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana. In R. Vianello & S. Di Nuovo (Eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia?* (pp. 101–123). Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 34–49. <https://doi.org/10.14605/ISS2022103>
- Lanfranchi, S. (2020). Talenti e intelligenza: Alcune riflessioni. *Giornale Italiano di Psicologia*, 47(3–4), 795–799.
- Lewontin, R. C. (1998). *Gene, organismo e ambiente*. Laterza.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Carocci.
- Margiotta, U. (2016). Una “buona scuola” potrà generare una “scuola dei talenti”? *Scienze e Ricerche*, 23, 15–17. <https://iris.unive.it/bitstream/10278/3678198/1/La-fabbrica-delle-conoscenze.pdf>
- Margiotta, U. (2017). Per valorizzare il talento. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 129–152). FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti: Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2019). La formazione dei talenti come nuova frontiera. In C. Petracca (Ed.), *Per un'idea di scuola: L'educare, l'insegnare, l'apprendere* (pp. 63–83). Lisciani Scuola.
- Marsili, F. (2024). *La ricerca educativa per lo sviluppo del talento: Dalla gifted education all'educazione del potenziale di ciascuno*. Anicia.
- Medeghini, R. (2007). *Idee di differenze: Rappresentazioni e prassi per la disabilità nella formazione professionale di Bergamo e provincia*. Vannini.
- Medeghini, R. (2013). Il linguaggio come problema. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. D. Marra, G. Vadalà, & E. Valtellina (Eds.), *Disability studies: Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 53–88). Erickson.
- Medeghini, R. (Ed.). (2015). *Norma e normalità nei disability studies: Riflessione e analisi critica per ripensare la disabilità*. Erickson.
- Meregalli, D. (2018). La consapevolezza del bisogno e la promozione del talento per una scuola inclusiva. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 93–100. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2931>
- MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Nuove Indicazioni 2025: Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione: Materiali per il dibattito pubblico*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf>
- Minello, R. (2019). Tessitori di tele d'acqua: L'incontro tra talento, luogo e contesto. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 149–160. https://doi.org/10.7346/-FEI-XVII-01-19_13
- Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Armando.
- Minello, R. (2022). *Educare al tempo della crisi: La rigenerazione del legame antro-po-sociale*. Pensa MultiMedia.
- Monceri, F. (2025). *Disabilità o disabilitazione? Una questione politica*. Morcelliana.
- Olivieri, D. (2017). Book smart–street smart: Non più contrapposizione, ma incontro e valorizzazione dei talenti nella nuova scuola. *Formazione & Insegnamento*, 15(2, Suppl.), 171–184. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2591>
- Pacelli, S. (2022). Disability representation and children's literature: The supercrip rhetoric. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1), 283–290. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-23>
- Piccioli, M. (2022). Progettazione del PEI e sviluppo delle soft skills. In A. La Marca & A. Marzano (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle soft skills* (pp. 582–593). Pensa MultiMedia.
- Piccioli, M. (2024). Verso lo sviluppo di pratiche inclusive: L'atto intenzionale di progettare l'inclusione. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & P. Malvasi (Eds.), *Dare la parola: Professionalità pedagogiche, educative e formative: A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 462–468). Pensa MultiMedia.
- Pinnelli, S., Fiorucci, A., Sorrentino, C., Baccassino, F., & Abbate, E. (2024). Gli indicatori dell'inclusione scolastica: Dal talento alle opportunità. In SIPS (Ed.), *L'inclusione non si ferma, cammina sempre: Volume in ricordo di Andrea Canevaro* (pp. 343–354). Erickson.
- Remotti, F. (2001). *Contro l'identità*. Laterza.
- Ruzzante, G. (2018). Educazione al talento. *Formazione & Insegnamento*, 16(2, Suppl.), 149–156. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3037>
- Savia, G. (2018). Universal design for learning nel contesto italiano: Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101–118. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2810>
- Schianchi, M. (2021). *Disabilità e relazioni sociali: Temi e sfide per l'azione educativa*. Carocci.
- Sedeaud, A., Difernand, A., De Laroche Lambert, Q., Irid, Y., Fouillot, C., Pinczon du Sel, N., & Toussaint, J.-F. (2025). Talent identification: Time to move forward on estimation of potentials? Proposed explanations and promising methods. *Sports Medicine*, 55, 551–568. <https://doi.org/10.1007/s40279-024-02171-5>
- Sgambelluri, R. (2020). L'universal design for learning per una didattica a misura dello studente. *Education Sciences & Society*, 1, 241–254. <https://doi.org/10.3280/ess1-2020oa9491>
- Striano, M., & Oliverio, S. (2012). Cerchiamo talenti: Un'esperienza di orientamento agli studi universitari nella scuola secondaria di secondo grado a Napoli e provincia. *MeTis*, 2(1), 242–260. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/view/3>
- Tessaro, F. (2011). La scoperta del talento: Il potenziale formativo di sviluppo per la cittadinanza dell'allievo con disabilità. *Formazione & Insegnamento*, 9(1), 277–296. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1159>
- Tessaro, F. (2012). Disabilità e talento: Il potenziale di sviluppo per la cittadinanza di tutti. In L. Dozza & G. Chianese (Eds.), *Una società a misura di apprendimento: Educazione permanente tra teoria e pratiche* (pp. 139–157). FrancoAngeli.
- Tran, H., & Kelley, C. (2024). *Strategic human resources management in schools: Talent-centered education leadership*. Routledge.
- Vadalà, G. (2011). La riproduzione delle disabilità nella scuola dell'integrazione: Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali. In R. Medeghini & W. Fornasa (Eds.), *L'educazione inclusiva: Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una prospettiva psicopedagogica* (pp. 129–155). FrancoAngeli.
- Valtellina, E. (Ed.). (2025). *Sulla disabilitazione: Introduzione ai disability studies*. UTET.
- Vygotskij, L. S. (1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Editori Riuniti.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health*. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>