

Farsi umani: ripensare l'esercizio scolastico nell'era digitale

Sara Magaraggia

Ph.D. in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione | University of Padova | sara.magaraggia@gmail.com

Becoming human: rethinking school's exercise in digital times

Abstract

Given the pervasiveness of digital devices in schools and the pressing demand to innovate teaching, this article redirects attention to the educational proprium of the school and to the technological dimension of its core practices: reading, writing, and oral examination. Starting from an analysis of national education policies, it highlights their implicit assumptions and effects on digital transition on subject formation. Drawing on philosophy of education, media theory, and philosophical anthropology, this study offers a space for untimely reflection that avoids the opposition between "apocalyptic" and "integrated" views, revealing a shared concern: the becoming-human of future generations.

Keywords

exercise; educational technology; digitalization; becoming human

Alla luce della pervasività dei dispositivi digitali nello spazio scolastico e della pressante richiesta di innovare le pratiche didattiche, l'articolo riporta l'attenzione sul proprium educativo della scuola e sulla dimensione tecnologica dei suoi esercizi più tradizionali: leggere, scrivere, sostenere un colloquio d'esame. A partire dall'analisi delle politiche scolastiche nazionali, lo studio mira a evidenziarne i presupposti impliciti e a illuminare gli effetti di soggettivazione che la transizione digitale porterebbe con sé. Attingendo a studi di filosofia dell'educazione, teoria dei media e antropologia filosofica, si intende offrire uno spazio di riflessione inattuale, che rifiuti la polarizzazione tra "apocalittici" e "integritati" per mostrare l'esistenza di un terreno di interesse comune: il divenire umani delle future generazioni.

Parole chiave

esercizio; tecnologia scolastica; digitalizzazione; diventare umani

Premessa. La scuola e il digitale: apocalittici e integrati?

Apocalittici e integrati è l'espressione con cui, a partire dal testo pubblicato da Umberto Eco nel 1964, si usa descrivere la postura di chi, dinanzi alla diffusione di nuove tecnologie della comunicazione, assume una postura condizionata da profonde paure o grandi entusiasmi. Queste due posizioni – per quanto non radicalizzate – sembrano caratterizzare anche il dibattito sulla digitalizzazione della Scuola, un processo che gradualmente, da ormai un trentennio, ha coinvolto le scuole di ogni ordine e grado. Su pressione di OCSE, UNESCO e istituzioni europee, i governi italiani hanno costantemente lavorato alla transizione digitale dell'istituzione scolastica: dal manifesto delle “tre I” promosso da Berlusconi (inglese, internet, impresa) al *Piano Nazionale Scuola Digitale* di Renzi, dai PON “Per la scuola” ai fondi del PNRR post-pandemia (*Next Generation UE*). Le politiche scolastiche hanno costantemente promosso un processo di innovazione tecnologica e di digitalizzazione dello spazio educativo per garantire connessione internet, aule computer, carrelli tablet, LIM, fino ai visori VR e alle aule immersive. La digitalità attesa doveva essere strutturale, amministrativa e didattica e l'emergenza sanitaria ha accelerato questo processo: anche dopo il ritorno alla didattica in presenza, la spinta verso un “ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale” si è rafforzata, sostenuta dalla richiesta di adottare metodologie didattiche innovative. Tra le ultime novità in materia di digitalizzazione figurano l'*e-portfolio*, un profilo digitale con Curriculum per ciascuno studente (PNRR “Italia-Domani”) e la pubblicazione delle *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche* (2025), già anticipate da numerose proposte di formazione sul tema.

Dinanzi alla richiesta di innovare vi è chi accoglie con entusiasmo la trasformazione e chi, al contrario, avanza dubbi sulla sua bontà. Se i primi vedono nel digitale la possibilità di creare la Scuola ideale, i secondi temono un futuro distopico in cui la Scuola perda la propria identità. Entrambe le posizioni esprimono una certa idea di Scuola, legata a una specifica antropologia filosofica e a una propria comprensione del rapporto tra essere umano e tecnologia, assunzioni spesso non esplicitate ed escluse così da ogni scrutinio critico. Nel tentativo di superare la polarizzazione del dibattito entro due soli scenari, questo articolo intende riflettere sui presupposti impliciti che le due posizioni esprimono, al fine di riaprire una discussione in merito al significato stesso dell'insegnamento scolastico, attraverso una disamina dei suoi fondamenti antropologici e pedagogici (Conte, 2004). Nell'analisi delle visioni utopiche e distopiche che maggiormente condizionano il dibattito attorno alla Scuola 4.0 si intende fare propria la seguente domanda: “what role might these two imaginaries play here in terms of helping us make sense of what we value in scholarly practices?” (Brady, 2025, p.6). Piuttosto che liquidarle come irraggiungibili o inaccurate, si tenta di cogliere la visione educativa che sottendono, guardando loro come a “particular modes of thinking that are fruitful in getting us to think through what it is we wish to preserve in scholarly practices” (p.14).

L'indagine si inserisce nell'ambito della filosofia dell'educazione, che mantiene un rapporto critico nei confronti delle istituzioni del proprio tempo. Si attinge, con finalità euristiche, all'antropologia filosofica e alla teoria dei media, per chiarire la relazione uomo-tecnologia. La riflessione proposta, lontana dal porsi come definitiva, intende contribuire a una riflessione pedagogica inattuale:

essa non coincide né deve coincidere [...] con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere, con i suoi problemi più urgenti e manifesti. In quanto idea, essa dà evidenza, in primo luogo, alle eventuali incongruenze, parzialità, unilateralità di tali tendenze, ed eventualmente ne smonta l'enfasi e ne denuncia la retorica; in secondo luogo fa valere (al loro interno o contro di esse) istanze alternative, misconosciute, conciliate, deformate o mistificate dell'attualità (Bertin, 1977, pp. 5-6).

Al fine di riflettere sullo specifico dell'insegnamento scolastico si osserverà uno dei suoi fondamenti: la pratica dell'esercizio. Ogni attività didattica, infatti, indipendentemente dalla disciplina di riferimento o dall'età degli studenti, è costellata dalla proposta di esercitazioni. Nel corso dell'articolo si cercherà di chiarire qual è la natura dell'esercizio scolastico e quali sono i suoi effetti educativi, non riducibili al mero apprendimento. Si procederà analizzando nello specifico tre tipologie: lettura, scrittura e colloquio d'esame, tradizionalmente al centro della vita scolastica e della formazione umana, di un *ethos* singolare entro il *medium* del linguaggio (Sini, 2009). In che modo questi esercizi vengono oggi riconfigurati nella transizione digitale della scuola?

1. Scuola 4.0, tra utopia e distopia

Tra le ragioni che motivano la spinta politica verso la transizione digitale dell’istituzione scolastica vi è la convinzione che essa porti un più efficace modello formativo e educativo, capace di garantire un apprendimento personalizzato, coinvolgente e inclusivo, volto allo sviluppo delle competenze necessarie per vivere attivamente nel mondo contemporaneo, la cosiddetta *infosfera* (Floridi, 2022).

Il recente “Piano Scuola 4.0” (da ora PS4.0) – il cui nome richiama esplicitamente la quarta rivoluzione industriale e i suoi modelli di produzione automatizzati e interconnessi – intende trasformare la scuola intervenendo sull’organizzazione dei suoi spazi: promuove una scuola con ambienti di apprendimento ibridi, *onlife* (Floridi, 2009), “che possano fondere le potenzialità educative e didattiche degli spazi fisici concepiti in modo innovativo e degli ambienti digitali” (PS4.0, p.4). All’intervento sugli spazi e sugli strumenti della didattica si deve affiancare la trasformazione dei metodi di insegnamento:

sono principalmente i docenti quali “utilizzatori” ad avere, poi, la responsabilità e il compito di allineare lo spazio e le tecnologie alla pedagogia, ai tempi, luoghi, persone, relazioni e attività connesse ai rispettivi scopi educativi per i quali gli ambienti sono stati creati (PS4.0, p. 22).

L’introduzione delle tecnologie digitali non è dunque neutrale, ma ha un effetto prescrittivo sull’attività didattica, configurandosi per il decisore politico come “un’importante occasione di cambiamento dei metodi e delle tecniche di valutazione degli apprendimenti” (p. 28).

A sorreggere il PS4.0 è la convinzione che le tecnologie accrescano la cooperazione e la personalizzazione, rendano flessibili le modalità di apprendimento, gestiscano molteplici fonti e dati online, favoriscano competenze per cittadinanza e lavoro e rafforzino rapporti con famiglie e partenariati (p. 22). Per questo motivo si ritiene necessario che la progettazione didattica, disciplinare e interdisciplinare adotti progressivamente pedagogie innovative – apprendimento ibrido ed esperienziale, pensiero computazionale, *multi-literacies, debate, gamification* – trasformando la classe in un ecosistema cooperativo che integri l’uso proattivo delle tecnologie per migliorare efficacia e risultati (p. 28).

Tali dichiarazioni, sostenute da una narrazione “autoevidente” che alimenta il mito del nuovismo e del tecno-soluzionismo, promuovono un’idea della scuola come ecosistema integrato con il mondo extrascolastico e dell’insegnamento come management dei processi di apprendimento, al termine dei quali si può garantire l’acquisizione delle competenze previste.

Questi elementi caratterizzano lo sguardo ottimista di chi vede nel PS4.0 la possibilità di realizzazione nel presente un ideale di Scuola che l’utopia collocava nel futuro (si noti che la piattaforma per l’aggiornamento delle pratiche di insegnamento è denominata *ScuolaFutura*, in contrapposizione a una concezione antiquata della formazione). In questo scenario la diffusione dell’Intelligenza Artificiale generativa (IA) assume un ruolo centrale. Nelle *Linee guida per l’introduzione dell’Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche* (2025), si ribadisce la volontà di “promuovere [...] un’IA antropocentrica, sicura, affidabile, etica e responsabile” (p.5), favorendo la conoscenza delle opportunità e dei rischi connessi al suo impiego. Tra gli obiettivi attesi: migliorare l’apprendimento valorizzando le inclinazioni individuali, promuovere l’inclusione, ridurre la dispersione, ottimizzare i processi burocratici, garantire una preparazione continua all’uso delle nuove tecnologie. Queste finalità devono essere perseguitate nella tutela dei diritti fondamentali, in particolare privacy e uso dei dati. Le *Linee guida* esplicitano la necessità di un’adozione responsabile e sicura dei sistemi di intelligenza artificiale, un utilizzo che sia “trasparente, consapevole e conforme ai valori educativi delle Istituzioni scolastiche italiane”, riaffermando la centralità della persona, l’equità, la sostenibilità. L’IA deve supportare “la crescita personale e l’acquisizione di competenze autentiche, promuovendo l’apprendimento critico e creativo senza sostituire l’impegno, la riflessione e l’autonomia degli individui” (p.8). Essa sembra offrire gli strumenti per realizzare una didattica personalizzata, identificare studenti a rischio con strumenti previsionali e fornire tutoraggio intelligente con *feedback* immediati, nonché un apprendimento più efficace grazie alla *gamification*¹, che attraverso premi, sfide e livelli successivi incentiva la partecipazione (Fiorucci, Bevilacqua, 2024; Cascino, 2025).

1 Maggiore spazio meriterebbe una riflessione sulla differenza tra l’attività ludica e l’attività “gamificata”; su questo insistono Ippolita (2019), Fant e Milani (2024) con riferimento a Huizinga, *Homo Ludens*.

Le istituzioni, tuttavia, hanno invitato alla prudenza², segnalando rischi quali l’opacità algoritmica e i *bias* discriminatori, la perdita di autonomia cognitiva da parte degli studenti e le disparità infrastrutturali (Cascino, 2025). Inoltre, la disumanizzazione delle pratiche educative e l’eccesso di delega prestazionale alle macchine potrebbero causare un impoverimento dello spirito critico e creativo degli studenti (Ng et al., 2021). Queste preoccupazioni ricordano il carattere ambivalente di ogni utopia: se da un lato alimenta una speranza progettuale attraverso una critica costruttiva del presente, dall’altro può divenire strumento di ingegneria sociale, degenerando in distopia (Altini, 2013; Brady, 2025). Come scrive Le Guin, “utopia cannot exist without dystopia – they are, indeed, two sides of the same coin” (Le Guin, in Brady, 2025 p.9).

Chi evidenzia gli esiti catastrofici della digitalizzazione scolastica promuove infatti un’euristica della paura (Jonas, 1990), invitando all’adozione di un principio di precauzione, teso alla salvaguardia di ciò che nella scuola si ritiene essenziale. Anche la prospettiva distopica, osserva Brady (2025), contiene un valore positivo: essa rivela ciò che merita di essere preservato nel presente e nel futuro.

Uno sguardo critico sulla digitalizzazione ne evidenzia i processi problematici, come ad esempio la promozione di una relazione disincarnata con sé e con il mondo (Finelli, 2022); la messa a profitto dei dati educativi da parte delle piattaforme proprietarie – tese a espropriare il valore dell’intelligenza collettiva (Into the Black Box, 2021; Pasquinelli, 2023); l’imposizione di un modello unico di conoscenza performativa e di una pedagogia costruttivista fondata sul docente facilitatore di apprendimenti (Biesta, 2023); l’imperativo della totale trasparenza e la *datificazione* delle pratiche scolastiche (Numerico, 2022; Han, 2023); la delega cognitiva alle tecnologie (Carr, 2011) e la diffusione di un nichilismo digitale (Lovink, 2019).

La preoccupazione per una salvaguardia della dimensione umana dell’esperienza scolastica sembra accomunare le posizioni integrate e quelle apocalittiche, con particolare riferimento alle facoltà critiche e al potenziale creativo degli studenti. Queste preoccupazioni sottendono però un diverso modo di intendere il rapporto tra soggetti umani e tecnologia: se da una parte c’è chi guarda al digitale come a un mezzo tecnico e si concentra sull’importanza di promuoverne un buon utilizzo (ossia etico, trasparente, inclusivo, sostenibile), dall’altra c’è chi propone un tecno pauperismo, per combattere la standardizzazione del sé e tornare a promuovere l’originaria facoltà del sentire e del pensare umano. Queste prospettive mancano tuttavia di riconoscere ciò che a nostro avviso dovrebbe costituire il punto di partenza per una riflessione critica sulle pratiche scolastiche contemporanee: l’umanità non preesiste all’utilizzo della tecnologia (Sini, 2011) e gli strumenti digitali (da internet all’intelligenza artificiale) non sono mezzi neutrali, ma dei dispositivi che orientano i comportamenti, i gesti e i pensieri degli uomini (Agamben, 2006). Entrambe le prospettive però ci invitano a (ri)proporre i seguenti quesiti: chi è l’uomo? Quali sono le pratiche attraverso cui diventa tale? Quali sono i *medium* con i quali e grazie ai quali diviene ciò che è? Non si tratta quindi di individuare i comportamenti corretti e quelli scorretti, bensì di investigare il tipo di soggettività a cui le esercitazioni e le tecnologie scolastiche contribuiscono a dare forma.

Lontani dall’assumere la natura umana quale invariante metastorica, da preservare e liberare dalle contemporanee forme di alienazione, si propone di osservare l’uomo in quanto prodotto storico, le cui facoltà e modalità di esistenza divengono attraverso uno specifico rapporto con la tecnologia (Pezzano, 2024). La scelta di guardare alla pratica dell’esercizio è motivata dalla prospettiva storico-materiale sulle pratiche scolastiche: la scuola è una precisa materializzazione di scelte spazio-temporali e di richiesta di esercizio proposte dai docenti agli studenti. Quali sono le caratteristiche peculiari di questi esercizi? Cosa rende quell’esercizio una pratica scolastica, a differenza di una pratica sportiva o di addestramento? Come mutano gli esercizi proposti con l’introduzione del medium digitale e dell’intelligenza artificiale? Che tipo di soggettività contribuiscono a formare?

2 “L’utilizzo di questi strumenti a fini educativi deve quindi ispirarsi a criteri di prudenza, prevedendo l’impiego di configurazioni che impediscono la conservazione dei prompt, la profilazione o il tracciamento degli studenti e assicurino un livello elevato di riservatezza” (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2025, p. 11).

2. Fenomenologia dell'esercizio scolastico

Nel tentativo di portare un contributo al dibattito che abbiamo delineato crediamo sia necessario prima soffermarsi su ciò che intendiamo con Scuola, chiarendo quella che è la sua specificità pedagogica. A partire da un approccio fenomenologico, Masschelein e Simons (2013) portano l'attenzione sulla capacità della Scuola (*scholé*) di materializzare uno tempo libero (*otium*), liberato dalle incombenze familiari e dalle necessità produttive (*negotium*), e di trasformare il sapere in un bene comune, che si offre alla nuova generazione come oggetto di studio. La Scuola dona a tutti – indipendentemente dalle loro origini – “the time and space to leave their known environment, rise above themselves and renew (and thus change in unpredictable ways) the world” (p. 10). In questa prospettiva riecheggia la voce di Hannah Arendt quando affermava che “la scuola non è affatto il mondo e non deve pretendere di esserlo; è semmai l’istituzione che abbiamo inserito tra l’ambito privato, domestico, e il mondo, con lo scopo di permettere il passaggio dalla famiglia alla società” (Arendt, 1999, p. 250). E ancora:

l’educazione è il momento in cui si decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l’arrivo di nuovi, di giovani. Nell’educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione d’intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d’imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare il mondo che sarà comune a tutti (pp. 250-251).

Ripensare e reinventare la Scuola significa quindi analizzare le vie concrete attraverso cui si mantiene possibile l’istituzione di un’eterotopia e un’eterocronia in cui “stimolare il libero sviluppo [...] [dell’]unicità che distingue ciascun essere umano da tutti gli altri, in virtù della quale un uomo non è solo uno straniero del mondo, ma qualcosa che non c’è mai stato prima d’ora” (Arendt, p.246). Come scrive anche Bloch (2020):

nell’uomo c’è questa apertura, e in essa abitano sogni e progetti. L’apertura è ugualmente nelle cose, nel loro margine anteriore, lì dove è ancora possibile il divenire [...] ma nel fluire delle cose, dunque degli avvenimenti, c’è certamente un ancora e un non ancora, il che è la stessa cosa di un futuro autentico, che consiste cioè di cose che mai sono già state allo stesso modo (p. 339).

Secondo Masschelein e Simons è questo il carattere propriamente educativo della Scuola, la democratizzazione del tempo libero e i suoi effetti di eccedenza ingovernabile, il materializzare uno spazio in cui scoprire la possibilità di “poter-fare-diversamente” e “poter-diventare-diverso” (Bloch, 2020, p. 271). È questo potenziale rivoluzionario che, secondo gli studiosi belgi, molte richieste di riforma mirano a addomesticare, indirizzando le pratiche di apprendimento verso fini prestabiliti. Il mondo scolastico è infatti ricettacolo di numerose richieste di trasformazione, le quali suggeriscono la sua necessità di sincronizzarsi al mondo extrascolastico, rispondendo alle necessità delle famiglie, della società, dei governi, del mercato del lavoro. Così facendo la Scuola rischierebbe di perdere il suo proprium educativo, divenendo un mero istituto di istruzione (di apprendimento di competenze) o di iniziazione e socializzazione (acquisizione di comportamenti funzionali alla società). A connotare l’educazione scolastica sarebbe quindi una molteplicità di pratiche che, attraverso l’utilizzo di particolari tecnologie, in primis il linguaggio, consentono di promuovere una relazione triadica tra docente, studente e mondo, un rapporto che intreccia inter-esse, problematizzazione e cura. Vediamo quindi da vicino delle pratiche che, secondo Masschelein e Simons, qualificano il dispositivo scolastico quale luogo della possibilità e della libertà.

In primo luogo, l’esperienza scolastica è una questione di sospensione: essa mette tra parentesi gli usi, i significati e le aspettative che comunemente si attribuiscono alla realtà (e a se stessi), al fine di renderla temporaneamente inoperativa e di trasformarla in materia di studio, un oggetto a cui si è chiamati a essere presenti e che è reso pubblicamente disponibile per essere profanato. Per usare le parole degli studiosi belgi “a profane time and place, but also profane things, refer to something that is detached from regular use, no longer sacred or or expropriated; in other words, something that has become public” (Masschelein, Simons, 2013, p. 38). Questo è ciò che accade quando l’insegnante, scrivendo qualcosa alla lavagna o met-

tendo sul tavolo un oggetto, una questione di studio, offre il mondo agli studenti così che possano risignificarlo ed entrare con esso in una relazione di inter-esse, attraverso cui formano anche se stessi.

School is the time and place where we take special care and interest in things, or in other words, school focuses our attention on something. The school (with its teacher, school discipline, and architecture) instils the new generation with an attentiveness toward the world: things start to speak (to us) (p. 47).

While motivation is a kind of personal, mental affair, interest is always something outside of ourselves, something that touches us and moves us to study, think and practice. It takes us outside of ourselves. The school becomes a time/space of the inter-esse – of that which is shared between us, the world in itself (p. 48).

Questo può avvenire in ogni momento, nello studio dell'economia, delle scienze naturali o del linguaggio: c'è qualcosa in quella materia che ci provoca, ci invita a ragionare, a studiare, a esercitarsi. Durante una lezione riscopriamo il senso di una particolare forma di sapere, ossia una forma significativa di relazione con il mondo, ed è il desiderio di coltivare questo rapporto con il mondo, di superare i propri limiti, che sprona gli studenti a dedicarvisi con interesse e attenzione: "without a world, there is no interest and no attention" (p. 48).

Le pratiche scolastiche sono caratterizzate dall'utilizzo di particolari tecnologie senza le quali la sospensione, la profanazione, la presentazione del mondo non sarebbero possibili. Masschelein e Simons (2013) ci invitano a osservare tutti gli strumenti tecnologici adottati nel contesto scolastico, a partire dal gesso e dalla lavagna, dai libri e dalla scrivania, dalle piattaforme digitali all'IA. Questi oggetti portano con sé dei metodi per generare attenzione su un certo oggetto (lettura ad alta voce, dettato, analisi del testo, presentazioni alla classe...), consentendo a ogni studente di sperimentare – attraverso l'esercizio sbagliato, ripetuto, sbagliato meglio – la possibilità di iniziare – o ricominciare – a formare se stesso in relazione con quell'oggetto.

It means that scholastic technologies are experimental in nature, always to be improved by trial and error, over and over again. Teaching, studying and practising are a work. Finding form and forming oneself takes effort and patience (p. 54).

L'esercizio è l'occasione per misurarsi con lo sforzo fisico e la fatica del pensiero; per mettere alla prova i propri limiti, riconoscerli e desiderare di superarli: da qui nasce il desiderio di sapere, di abitare in modo vitale – ancora e sempre meglio – lo stesso problema, di prestare attenzione – eternamente – alla stessa questione, o di provare a farlo, dando forma singolare alla propria vita.

Le esercitazioni scolastiche si presentano come spazio di conoscenza e di trasformazione di sé, come occasione di incontro con una passione autosufficiente che è premio a se stessa. Nel riflettere sul rapporto tra l'uso delle tecnologie scolastiche e il divenire umani, gli studiosi belgi enfatizzano un altro aspetto dal valore formativo degli esercizi: memorizzare degli avvenimenti, recitare una poesia, copiare un testo, svolgere dei calcoli matematici sono attività di per sé inutili, ma costituiscono una sorta di ginnastica scolastica. Il significato di queste tecniche non risiede in un fine ultimo, in qualcosa da acquisire, esse sono in qualche modo infinite, senza possibile compimento:

their significance lies precisely in the very experience of being able to begin, which is repeated anew, again and again. [...] It is through this repetitive motion that the self of the student takes form; the spoken and written word, but also numbers become incorporated mental arithmetic. And of course, when formed in this way, he or she is not immediately employable for the carrying out of a single, very specific task or job but rather is prepared, in form (p. 54).

Con i suoi esercizi la scuola non mira al raggiungimento di un obiettivo prestabilito (es. le competenze richieste dalla società), ma ad allestire uno spazio che chiede di essere attraversato, a nuoto direbbe Serres (1997), senza poter controllare o prevedere il punto di approdo del nuotatore. La Scuola appare quindi come uno speciale mezzo di preparazione: "this kind of 'middle ground' has no orientation or destination but makes all orientations and directions possible" (Masschelein, Simons, 2013, p. 36). Rispondendo alla

richiesta di esercitarsi, gli studenti costruiscono un rapporto con il mondo e con se stessi, un rapporto “perennemente oscillante tra soggetto e oggetto [che] si chiama lavoro” (Bloch, 2020, p. 302). Il lavoro scolastico diviene un “mezzo per l’attingimento dell’uomo stesso” (p.154), un esercizio in cui mezzo e fine coincidono. In questo senso possiamo parlare degli esercizi scolastici come tecniche del sé (Foucault, 1992) e antropotecniche (Sloterdijk, 2013).

Tra gli innumerevoli esercizi che le pratiche di insegnamento scolastico hanno proposto nel corso dei secoli, riteniamo debbano essere osservate da vicino quelli che materializzano un rapporto di studio tra il soggetto e il linguaggio, offrendo agli studenti la possibilità di porsi verso di esso in modo critico e di perfezionare la sua padronanza, attraverso l’esercizio della lettura, della scrittura e del dialogo. Questo per due motivi: perché il linguaggio è il primo *medium*, la prima tecnologia che gli antropologi identificano come costituente del processo di umanizzazione; perché la digitalizzazione delle pratiche scolastiche sta ri-configurando proprio le pratiche linguistiche e il significato degli esercizi scolastici a esse correlati.

3. Leggere, scrivere e dialogare nell’età di Chat GPT

L'avvento di internet, la diffusione degli smartphone e la disponibilità di accesso all'IA generativa hanno avuto un impatto travolgente sulle pratiche della lettura e della scrittura, coinvolgendo direttamente le attività di insegnamento e le esercitazioni proposte agli studenti. Queste tecnologie hanno portato con sé una riconfigurazione dei gesti, delle attitudini, dei modi di pensare degli studenti in relazione all'oggetto di studio, sia esso al centro di un esercizio di ricerca mediato dalla lettura di testi o di una rielaborazione scritta (come il riassunto, l'analisi del testo, il commento, la composizione saggistica).

Come intuisce Illich (1994), lo sviluppo di nuove tecniche (la trascrizione delle lingue vernacolari, l’im-paginazione del testo per capoversi e l’inserimento di un indice alfabetico, il testo elettronico...) favorisce nuovi modi di concepire il rapporto con il libro, con il tempo e con la realtà, influenzando la mentalità e l’ecologia dell’attenzione delle generazioni future. Assistendo alla diffusione dell’“alfabetismo” informatico, egli nota che lo schermo, i media e la “comunicazione” hanno surrettiziamente preso il posto della pagina, della letteratura e della lettura. Scrive Illich:

è un nuovo tipo di testo quello che plasma la mentalità dei miei studenti, una stampata non ancorata a nulla, che non può pretendere di essere né una metafora né un originale di pugno dell’autore. [...] Sempre meno persone vengono al libro come a un porto del significato. Certo per alcuni esso è ancora fonte di meraviglia e di gioia, di interrogativi e di amaro rimpianto, ma per molti di più, temo, la sua legittimità sta nell’essere quasi soltanto una metafora che indica l’informazione (p. 123).

La digitalizzazione del testo ha estremamente potenziato i dispositivi di ricerca a disposizione del lettore: se il libro moderno si accompagnava di indici, cataloghi e concordanze per cercare un argomento che si aveva già in mente (p. 106), il libro digitale consente una ricerca per parole chiave e promuove la lettura a salti (*skim reading*), configurando una lettura selettiva e velocizzata che rende più facile trovare le informazioni desiderate e farsi un’idea di massima del contenuto. L’arrivo dell’IA generativa ha contribuito ancor di più ad allontanarsi dalla lettura come occasione di trasformazione culturale, promuovendo pratiche di estrazione di dati e informazioni. L’IA si propone di “assistere” il lettore offrendo una semplificazione o un riepilogo sintetico del documento. La fatica della lettura viene così evitata, gli automatismi incorporati attraverso la ripetizione dell’esercizio vanno via via affievolendosi e la pratica della ricerca delle informazioni rilevanti può essere interamente delegata. Se a questo aggiungiamo l’esistenza dei lettori di sintesi vocale, potrebbe essere lecito chiedere: che senso può avere proporre esercizi di lettura nel 2025?

Un simile discorso sembra configurarsi nell’analisi delle pratiche di scrittura che gli strumenti digitali rendono possibili. Se in *L’altrui mestiere* Primo Levi (1985) riflette su come la scrittura elettronica incida sulla manualità, la materialità e l’economia del lavoro dello scrittore, Italo Calvino (1995) in *Cibernetica e fantasmi* immagina la creazione di una macchina capace di scrivere opere letterarie. Considerando di applicare gli studi combinatori e le ricerche cibernetiche alla letteratura, Calvino si chiede:

Così come abbiamo già macchine che leggono, macchine che eseguono un'analisi linguistica dei testi letterari, macchine che traducono, macchine che riassumono, così avremo macchine capaci di ideare e comporre poesie e romanzi? (p. 206).

Il problema non interessa Calvino sul piano della realizzabilità pratica, ma sul piano delle “congetture insolite” che esso può aprire. Dinnanzi alla possibilità di realizzare una macchina capace di apprendimento autonomo che “senta l’insoddisfazione del proprio tradizionalismo e si metta a proporre nuovi modi d’intendere la scrittura, e a sconvolgere completamente i propri codici” ecco che si assiste alla scomparsa definitiva dell’autore. La morte dell’autore non decreta però la scomparsa del testo, che continuamente risorge grazie all’attività del lettore: “è al lettore che spetta di far sì che la letteratura [di qualsivoglia origine] esplichi la sua forza critica” (p. 218). Lo scenario delineato da Calvino sembra avvicinarsi molto all’età contemporanea: i modelli linguistici di grandi dimensioni sono oggi utilizzati per comporre testi di ogni natura, dalle email ai racconti narrativi, attraverso regole di natura statistica e senza lasciar traccia delle fonti (degli autori) utilizzate. Peccato che spesso il lettore deleghi l’attività di lettura critica alla macchina, generando la condizione paradossale in cui si utilizza l’intelligenza artificiale generativa sia per comporre un testo sia per analizzarne il contenuto. L’attività di scrittura che viene promossa dalla diffusione di modelli linguistici di grandi dimensioni come Chat GPT è in primis la scrittura di prompt, ossia di istruzioni di ingresso (input) da fornire all’algoritmo al fine di ottenere l’informazione o il prodotto (testo, immagine, video) desiderato come risultato (output). L’abilità da padroneggiare è quella di comunicazione efficace con l’intelligenza artificiale, il perfezionamento di atti illocutori direttivi per sfruttare al meglio le capacità della macchina. Non mancano però una serie di attività di prescrittura e di revisione del testo: lo studente si trova a fornire alla macchina i materiali (appunti, scaletta, idee abbozzate) con cui costruire la composizione e a revisionare il testo prodotto, per verificare la presenza di eventuali allucinazioni e la necessità di apportare ulteriori modifiche (in prima persona o delegando nuovamente il compito all’intelligenza artificiale). La scrittura diventa un processo di co-costruzione del testo, in cui il soggetto umano cerca nell’intelligenza artificiale un collaboratore che possa fornire dei suggerimenti e velocizzare il lavoro.

Il risparmio di tempo è sicuramente uno dei fattori decisivi che spinge gli studenti (e non solo) a utilizzare questi strumenti digitali, ma un altro è la facilità del suo utilizzo: l’interfaccia conversazionale consente l’interazione uomo-macchina attraverso il linguaggio naturale, comunicando verbalmente o testualmente. Si spiega così la tendenza a conversare quotidianamente con Chat GPT, utilizzandola come spazio di ascolto, confronto e dialogo: ci si rivolge al *chatbot* come a un oracolo in cerca di verità (come si faceva prima con Google), come a un terapeuta in cerca di supporto psicologico, come a un amico in cerca di conforto emotivo. Il dialogo presenta delle caratteristiche precise, dovute al funzionamento stesso del dispositivo tecnologico: Chat GPT offre un’interazione istantanea, sempre disponibile e spesso condiscendente. Questo tipo di interazione è rassicurante, offre riconoscimento, validazione e uno spazio in cui analizzare se stessi, promuovendo nuove forme di scrittura di sé, di auto-soggettivazione. A differenza degli hypomnemata di Plutarco, dei quaderni di auto-narrazione di Marco Aurelio o delle epistole di Seneca – pratiche che con Foucault (2005) possiamo definire tecnologie del sé – queste scritture non si aprono a pratiche circolari, di discussione con altri. Nella corrispondenza tra il soggetto e l’IA viene meno il confronto tra diverse soggettività, la possibilità di un decentramento, di essere messi in dubbio, di incontrare il parlar franco di un maestro che, come il parresiasta (Foucault, 2005), sceglie la critica e non l’adulazione, guidato dalla propria coscienza e non dall’ottimizzazione stocastica, testimoniando un rapporto con il sapere vivificato in cultura e non in consumo di informazione (Savater, 2001).

Arriviamo, in conclusione, ad analizzare la pratica dell’esame, che è oggi presente nell’istituzione scolastica italiana in forma minima, al termine della scuola secondaria di primo e di secondo grado. L’esame è una tecnologia scolastica che, come osservano Masschelein e Simons (2013), ha come funzione pedagogica quella di esercitare una certa pressione sugli studenti affinché si ricavino del tempo per studiare:

the (lead-up to an) exam often creates a period of being freed (from other tasks) and a space in which students can apply themselves to the subject matter in a concentrated way. In this intensive period of study and practice, preparation as such is what is on the line (p. 56).

L'esame conclusivo del percorso scolastico, il cosiddetto esame di maturità, sancisce il termine di un lungo periodo di esercitazione e mira a riconoscere la crescita culturale e educativa dello studente. La tipologia e i contenuti delle prove d'esame hanno il potere di orientare l'attività di studio e di risignificare il rapporto dello studente con il sapere. Non è quindi neutrale la scelta di far iniziare il colloquio dello studente con la commissione d'esame a partire dal contenuto dell'*e-portfolio*, uno strumento digitale in cui lo studente, durante tutto il percorso scolastico, registra le proprie esperienze formative, monitora e gestisce l'avanzamento delle competenze previste, archivia i "capolavori" che rendono visibili le competenze acquisite, e si impegna in un esercizio continuo di auto-valutazione. L'*e-portfolio* si presenta così come una piattaforma che non raccoglie una libera scrittura di sé, invitando lo studente a significare in modo inatteso il proprio rapporto con il sapere e con la propria eccedenza, ma la preconfigura, la condiziona entro uno specifico regime di visibilità e di amministrazione. Questo strumento, che si vuole facilmente accessibile e condivisibile, ci invita a raffinare quanto più possibile il nostro account, descrivendo chi siamo in un'ottica di trasparenza radicale. Offre inoltre una procedura di condivisione che assomiglia a quella proposta nei *social media*: il percorso scolastico acquista un valore solo in relazione alle competenze che lo studente può rendere visibili, che può certificare, che può pubblicare online.

Ben diverso sarebbe un colloquio d'esame in cui si chiedesse allo studente quali sono le domande in cui ha imparato a sostare, le questioni a cui presta attenzione, il modo singolare con cui sceglie di rispondere – ossia di esercitare una respons-abilità – alla chiamata dell'altro e del mondo. E ancora, come e quando gli strumenti digitali, per utilizzare il lessico platonico di Stiegler (2014), siano stati un *pharmakon* nel percorso scolastico, simultaneamente cura e veleno, tecnologie conviviali con cui sospendere e reinventare gli usi comuni del mondo (Ippolita, 2019; Borroni Barale, 2023) e, al tempo stesso, tentazione alla delega cognitiva e tecnocratica (Mumford, 1964), rinuncia alla fatica del farsi umani e del diventare se stessi mediante il dialogo con gli altri.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2006). *Che cos'è un dispositivo*. Milano: Nottetempo.
- Altini C. (Ed.) (2012). *Utopia. Storia e teoria di un'esperienza filosofica e politica*. Bologna: Il Mulino.
- Arendt H. (1999). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Bertin G.M. (1977). *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biesta G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Biesta G. J. J. (2023). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. Milano: FrancoAngeli.
- Bloch E. (2019). *Il principio speranza. Vol I, Sogni ad occhi aperti*. Milano-Udine: Mimesis.
- Borroni Barale S. (2023). *L'intelligenza inesistente. Un approccio conviviale all'intelligenza artificiale*. Milano: Altreconomia.
- Brady A. M. (2025). Digital dystopianism as affirmation: Notes on the perpetual loose ends of scholarly reading. *Research in Education*, Vol. 0(0), 1-18.
- Calvino I. (1995). Cibernetica e fantasmi. In I. Calvino, *Una pietra sopra* (pp. 199-21). Milano: Mondadori.
- Carr N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cascino V. (2025). Artificial Intelligence at school: challenges and opportunities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII (1), 214-223.
- Conte M. (2004). *Emilio nella rete. Educazione e nuove tecnologie*. Padova: CLEUP.
- Fant D., Milani C. (2024). *Pedagogia Hacker*. Milano: Euleuthera.
- Finelli R. (2022). *Filosofia e tecnologia. Una via di uscita dalla mente digitale*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Fiorucci M., Bevilacqua R. (2024). AI and Special Education: New Horizons for Inclusive Learning. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(2), 73-83.
- Floridi L. (2009). *Onlife Manifesto. Being human in a hyperconnected era*, Londra: Springer International Publishing.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault M. (1992). Tecnologie del sé. In L. H. Martin, H. Hytman, P. H. Hutton (Eds.), *Un seminario con Michel Foucault: Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Foucault M. (2005). *Discorso e verità nella Grecia antica*. Roma: Donzelli.
- Han B. (2023). *Infocrazia. Le nostre vite manipolate dalla rete*, Torino: Einaudi.
- Into the black box (Ed.) (2021). *Capitalismo 4.0. Genealogia della rivoluzione digitale*. Milano: Meltemi.
- Illich I. (1994). *Nella vigna del testo. Per una etiologia della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.

- Ippolita (2017). *Tecnologie del dominio*. Milano: Meltemi.
- Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Levi P. (1985). *L'altrui mestiere*. Torino: Einaudi.
- Lovink G. (2019). *Nichilismo digitale. L'altra faccia delle piattaforme*. Milano: Egea - Università Bocconi.
- Masschelein J., Simons M. (2020). *In defence of the school: A public issue*. KULeuven: Education, Culture and Society.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche*. Versione 1.0 - Anno 2025.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Piano Scuola 4.0*.
- Mumford L. (1964). Authoritarian and Democratic Technics, *Technology and Culture*, 5(1), 1-8.
- Numerico T. (2022). *Big data e algoritmi. Prospettive critiche*. Roma: Carocci.
- Ng D. T. K., Leung J. K. L., Chu S. K. W., Qiao M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computer and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041.
- Pasquinelli M. (2025). *Nell'occhio dell'algoritmo*. Roma: Carocci.
- Pezzano G. (2024). *D1gitAl-m3nte. Antropologia filosofica e umanità digitale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sacristano A. (2025). Ecologie dell'attenzione nella scuola digitale: ripensare la formazione tra iperconnessione, cura e silenzio. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5 (2), 1-16.
- Savater F. (2001). *Le domande della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Sini C. (2009). *L'uomo, la macchina, l'automa. Lavoro e conoscenza tra futuro prossimo e passato remoto*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sini C. (2011). Il lavoro e le forme del fare. *Noema*, 2, 1-7.
- Serres M. (1997). *The Troubadour of Knowledge*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Stiegler B. (2014). *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*. Napoli: Orthotes.
- Sloterdijk P. (2013). *You must change your life*. Cambridge: Polity Press.
- UNESCO (2023). *Ethical Guidelines for AI in Education*. Parigi: United Nations Edu.