

SAGGI – ESSAYS

NUOVE SOGGETTIVITÀ NEGLI INTRECCI
ECO-TECNOLOGICI ATTUALI TRA DISUGUAGLIANZE
E FUTURI INCLUSIVI

NEW FORMS OF SUBJECTIVITY IN THE CURRENT
ECO-TECHNOLOGICAL INTERPLAY BETWEEN
INEQUALITIES AND INCLUSIVE FUTURES

Mirca Montanari (Università Link Campus)
<https://orcid.org/0009-0000-8166-1772>

Moira Sannipoli (Università di Perugia)¹
<https://orcid.org/0000-0002-8329-4408>

Il contributo intende proporre alcune riflessioni in merito alla complessità delle trasformazioni eco-tecnologiche e sociali che stanno ridisegnando i profili e i confini della contemporaneità, producendo mutazioni profonde nelle forme di vita e nelle esperienze sia collettive che individuali. In tale scenario, emergono differenze e nuove soggettività che ridefiniscono identità, relazioni e risorse ma anche tensioni, emergenze e cambiamenti dando luogo a una fertile dialettica con le dissonanze, le incertezze del presente e la speranza verso il futuro. A partire da tali dinamiche, vengono esplorate e discusse le implicazioni etico-educative di queste inedite modificazioni, con riferimento ai diritti di tutti e di ciascuno, alle

¹ L'articolo è frutto della stretta e sinergica collaborazione delle due Autrici. Ai fini dell'attribuzione scientifica, i paragrafi 1. *Le differenze e le soggettività emergenti nelle mutazioni e nelle transizioni della contemporaneità: fragilità in dialogo* e 3. *Posture sostenibili per costruire contesti di equità* sono stati scritti da Moira Sannipoli; mentre i paragrafi 2. *Visioni etico-educative inclusive delle soggettività nel groviglio eco-tecnologico del presente* e 4. *Conclusioni* sono stati scritti da Mirca Montanari.

responsabilità e alle cittadinanze in divenire, nel groviglio eco-tecnologico che intreccia la condizione umana con quella digitale. L'attenzione si concentra, in particolare, sulla dimensione educativa come spazio di possibilità e di ricerca metabletica, in grado di ripensare un mondo più giusto, equo e sostenibile. Vengono proposte, infine, alcune linee di sviluppo pedagogico orientate a ridurre le disuguaglianze e a valorizzare le differenze, in nome dei generativi paradigmi della pluralità e dell'inclusione.

This paper offers reflections on the complex eco-technological and social transformations that are reshaping the contours of contemporary life, producing profound changes in both collective and individual forms of existence. Within this context, social and cultural differences and emerging subjectivities redefine identities, relationships, and resources, while also generating tensions, crises, and transformations, thus creating a productive dialectic between present uncertainties and future aspirations. The study further explores the ethical and educational implications of these unprecedented transformations, with particular attention to the rights of all individuals, responsibilities, and evolving forms of citizenship within the eco-technological entanglement of human and digital realities. Particular emphasis is placed on the educational dimension as a space for possibility and metabletic inquiry, capable of reimagining a more just, equitable, and sustainable world. Finally, the paper proposes pedagogical pathways aimed at reducing inequalities and promoting the recognition of differences, grounded in the generative paradigms of plurality and inclusion.

1. Le differenze e le soggettività emergenti nelle mutazioni e nelle transizioni della contemporaneità: fragilità in dialogo

Il momento storico che stiamo attraversando è caratterizzato da profonde, ineluttabili mutazioni e transizioni. Siamo immersi in una serie di cambiamenti legati alla digitalizzazione e all'avvento dell'intelligenza artificiale (d'ora in poi IA), alla globalizzazione e a

flussi migratori inediti (Bauman, 2017), crisi ecologiche e cambiamenti climatici (Appadurai, 2001), trasformazioni del lavoro in termini di maggiore flessibilità e precarietà (Woodcock & Graham, 2024). Accanto a queste trasformazioni, emergono transizioni importanti che hanno favorito il passaggio da una società industriale a una post-industriale, dall'idea di identità stabili a identità fluide, da modelli di comunità locali a reti globali. Di fatto questi movimenti hanno influenzato, in maniera significativa, anche l'identità del singolo non solo in termini sostanziali, ma anche di percezione. Emergono in questa direzione soggettività che hanno in sé caratteristiche di storicità, fluidità, frammentazione, ibridazione e performatività (Beck, 2007; Butler, 2018; Deleuze, 1997).

L'intreccio tra i mutamenti storici e le transizioni maggiormente antropologiche ha permesso di dare una maggiore visibilità a quelle che un tempo venivano definite minoranze, generando la necessità di immaginare nuove possibilità di convivenza e, al tempo stesso, la ridefinizione di una nuova identità collettiva umanamente orientata. In questa direzione la diversità e le differenze non possono essere più viste come una deviazione da una presunta normalità, ma come elementi costitutivi dell'umano. La parola diversità deriva dal termine latino *disverto* che significa letteralmente volgersi altrove, procedere in un'altra direzione. In ambito pedagogico la parola diversità indica l'insieme delle condizioni esistenti consegnate a ciascuno costituite da fattori genetici, biopsicologici, socio-culturali che non vanno negati, né rimossi, ma progressivamente e gradualmente accettati per contenere processi di classificazione e di gerarchizzazione, attività di segregazione e di estromissione di altri soggetti umani. Heidegger (1976) ha descritto come l'essere umano si scopra gettato nel mondo, ossia si trovi in condizioni che non sono state scelte da lui. Il "come" di questa "gettatezza" non risulta però scritto e determinato, ma dipende da quella possibilità che obbedisce a noi e alle nostre scelte. La scelta della progettualità come possibilità diventa

l'orizzonte per il quale l'essere si costituisce sempre nuovo, o [...] per il quale l'essere [...] si fa storia secondo la forma della certezza e della necessità, ma secondo la forma dell'apertura, del rischio, del non totalmente prevedibile (Contini, 1999, p. 259).

La progettualità-possibilità richiama allora il concetto di differenza, che deriva dal latino *disfero*. Il termine letteralmente significa *portare altro*, aprirsi all'universo del possibile e delle sue mille determinazioni, nell'unicità del modo di essere e di porsi, nella molteplicità e reciprocità delle relazioni di cui ci si nutre e che nutrono. La differenza è, quindi, una conquista, se intesa come gap esistente tra la "gettatezza" e la possibilità, tra il già dato e il sempre possibile. Proprio per le sue differenze, ogni persona deve potersi realizzare ed espandere in tutta la sua originale pienezza, affermandosi come "differente" non solo dagli altri, ma anche da se stessa, dai propri limiti, dal proprio vissuto, dal proprio ambiente. Questa conquista implica un coltivare le proprie capacità, un fare tesoro delle proprie esperienze, un costruire rapporti interpersonali arricchenti, anche impegnandosi perché l'umanità tutta possa differenziarsi dal suo modo di essere attuale e scegliere cosa poter diventare anche in senso planetario. La differenza diventa una meta da scegliere con intenzione, superando i vincoli esistenti: tentare di abitare la propria esistenza e non subirla, per esercitare libertà e autonomia, per decidere come intrecciare e/o strecciare la matassa della propria identità.

Ragionando dentro una rinnovata cornice di questi costrutti, emerge però la necessità di risignificare anche l'idea di fragilità, sia in connessione ai contesti socio-culturali che in riferimento ad una dimensione ontologica dell'umano.

L'OECD, nel report *States of Fragility* (2022), ha indicato sei dimensioni della fragilità, non connettendole mai esclusivamente alle condizioni personali, ma leggendole sempre in una prospettiva ecologica. Il rapporto mette in evidenza dimensioni ambientali, economiche, politiche, di sicurezza sociale e umane: si va dalla precarietà lavorativa alla condizione di vulnerabilità sociale o psicologica, dalla povertà economica educativa a momenti di sofferenza esistenziale e familiari, dal disagio abitativo, o legato al sostentamento materiale, allo stato di salute. Accogliendo una lettura bio-

psicosociale (OMS, 2001) ed ecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986) queste variabili funzionano come acceleratori e favoriscono situazioni di fragilizzazione, disuguaglianza ed esclusione che sono esiti di politiche, pratiche e culture socialmente determinate che non possono essere attribuite solo alle condizioni del singolo. Ne deriva, in questa direzione, la necessità di rimuovere tutte quelle barriere che limitano le opportunità e relegano ingiustificatamente alcune categorie di persone ai margini (Nusbaum, 2002).

Se allora le mutazioni e le trasformazioni attuali amplificano alcune geografie di vulnerabilità, questo stesso tempo sta mostrando anche come la forma dell'umano sia molto più vicina alla fragilità come impegno ad «accogliere i valori della sensibilità e della delicatezza, della gentilezza e della dignità; è quello di incontrare e scoprire altri modi di stare al mondo» (D'Aprile, 2020, p. 522).

La consapevolezza che ogni persona, in quanto essere umano, sia contemporaneamente soggetto e oggetto alla/della vulnerabilità, che può originarsi sia da vincoli esterni che interni, è fondamentale in vista di una progettazione pedagogica che si muova, fin da subito, nella direzione di un valido riconoscimento e di una forte valorizzazione. Borgna (2014) distinguendo la fragilità in «notte oscura» e «grazia luminosa» (p. 4), evidenzia la necessità di superare l'idea di una qualificazione negativa di questa condizione per collocarla dentro un'esperienza vitale, autenticamente umana. Dentro questo orizzonte si cresce ricevendo e dando cura, in quanto periodicamente portatori di bisogni per sé, ma anche di sostegni per altri. Quindi non è assimilabile ad una forma patologica, ma fa parte della vita in quanto manifestazione della ricchezza dell'essere umano ed essendo un'esperienza condivisa, comune dell'uomo, non dovrebbe essere nascosta o condannata, bensì ritenuta «un'imperfezione intrinseca che, per i suoi attributi di universalità, rappresenta uno scacco positivo di apertura al miglioramento» (Biasin, 2024, p. 119). Scriveva Canevaro (2015):

Tutti nasciamo fragili, anche se ci illudiamo che si tratti di una malattia infantile che passa crescendo, oppure di qualcosa che appartiene agli

altri e che si possa conoscere solo dall'esterno attraverso una fredda e scientifica diagnosi. Invece nessuno è al riparo dalla fragilità, una dimensione che riguarda tutti e coinvolge pienamente i processi dell'educazione e le pratiche della cura di sé e degli altri (p. 25).

Il tempo attuale, nella complessità estrema delle sue fluttuazioni, può rappresentare un'occasione per superare alcune linee di demarcazione culturalmente ereditate per farne occasione di ripensamento esistenziale, globale e locale, generale e particolare, collettivo e individuale (Poccia & Basileo, 2024).

2. Visioni etico-educative inclusive delle soggettività nel groviglio eco-tecnologico del presente

Abitare il curioso e allo stesso tempo inquietante groviglio eco-tecnologico dell'iper-modernità, che in modo sempre più evidente costituisce la trama del mondo (Pacini, 2024), richiede un radicale e profondo ripensamento dell'ethos educativo, nell'ottica del superamento della concezione antropocentrica dell'*agency* formativa a favore di un'*agency* pedagogico-trasformativa.

Il dibattito internazionale recente (Aparicio, 2023; Boyd & Markowitz, 2026; González-González, 2023; Goyak 2025; Jenq, 2024; Pesovski, Santos, Henriques & Trajkovik, 2024; Su & Yang, 2023) ha evidenziato come i sistemi di intelligenza artificiale non risultino semplici strumenti a supporto dell'apprendimento, ma partecipino attivamente alla strutturazione delle soggettività, delle pratiche educative e dei processi di costruzione della conoscenza. In tal senso, il dialogo tra la letteratura, i temi delle tecnologie emergenti e delle soggettività digitali invita a riflettere sulle trasformazioni educative, sulle prospettive post-umane (sconfinanti nell'inumano) e sugli approcci post-mediatici governati dal potere computazionale (Durante, 2019).

Non essendo più intesa come un costrutto puramente ed esclusivamente umano, la soggettività assume la connotazione di una

convergenza co-evolutiva tra contesti socio-culturali e ambienti digitali². Da ciò ne deriva la necessità di uno sguardo formativo che riconosca, accolga e comprenda la tessitura delle ibridazioni, delle sfide e degli intrecci indotti dall'IA e dalle frammentarietà planetarie (trasformazioni climatiche, conflitti bellici, catastrofi di varia natura). Questi scenari ad alto gradiente di complessità (Zoletto, 2024), di inquietudine, di smarrimento e di disordine, richiamano, in primis, il principio della responsabilità verso le generazioni future, acutamente teorizzato da Jonas nel 1979, e ora più che mai attuale. Tale principio insieme al paradigma della cura (Mortari, 2006) sono considerati aspetti imprescindibili dell'educazione alla/per la vita contemporanea, definita post-umana da illustri autori. Tali posizioni individuano nell'organismo cibernetico del *cyborg*, un essere dotato di un profilo bio-artificiale, «la nostra ontologia, la cifra del post-umano» (Pinto Minerva, 2021, p. 56).

Mentre l'imperativo etico della responsabilità appare come un atto di prevenzione e di tutela verso le generazioni future e verso la sostenibilità del sistema natura, la dimensione della cura e del prendersi cura coincide con un agire umano proattivo che tenta di fronteggiare le disarmonie, le discordanze e i paradossi della crisi globale della società postmediale (Di Pace, Fornasari & De Angelis, 2022).

Gestire l'aumento di complessità e di problematica interconnessione, all'interno della dimensione umana, tra ecologia e tecnologia implica creare occasioni di riflessioni, riletture, azioni e risposte educative in ordine all'etica digitale, al pensiero critico e ai pro-

² In tema di regolamentazione dell'uso della rete e sulla scia delle recenti leggi adottate in Europa, nel gennaio scorso è stata depositata alla Camera una proposta di legge per vietare l'uso dei social ai minori di 15 anni, consentendo ai minori di usufruirne dai 15 fino alla maggiore età solo in presenza di una verificabile approvazione da parte dei genitori. Il testo segnala come l'uso intensivo dei social in età evolutiva possa incidere in modo negativo su salute mentale, sonno, capacità di concentrazione, autostima, generando ansia e depressione fino ad arrivare a fenomeni estremamente rischiosi come il cyberbullismo e la manipolazione emotiva. Cfr.: https://www.ansa.it/sito/notizie/politica/2026/01/30/stretta-sui-social-per-i-minori-lega-propone-di-vietarli-fino-a-15-anni_14609a36-3bdf-4c17-8663-8cf243271e38.html [30/03/2026].

cessi inclusivi. Questi elementi risultano favorevoli alla partecipazione e alla responsabilità condivisa a tutela della valorizzazione dell'incontro con/tra le soggettività all'interno dell'orizzonte virtuoso del saper essere, del saper sentire e del saper stare *con* e *per* gli altri.

In tale prospettiva, l'agire educativo è chiamato a pensare e progettare un nuovo umanesimo composto da intersezioni, interdipendenze e nuove mediazioni radicalmente inclusive. Assumere tali lenti di ingrandimento significa andare oltre e altrove, ovvero oltrepassare per porsi domande e scegliere (Mazzucchelli & Manzi, 2022) anche attraverso sguardi, tempi rinnovati e trasformativi³.

La relazione sempre più stretta tra tecnologia ed ecologia integrale sta producendo originali forme di identità, di appartenenze e di cittadinanza che elicitano un ripensamento profondo della ricerca educativa. L'indagine pedagogica è, quindi, chiamata a favorire una sintesi tra diversità e pluralità, tra soggettività e alterità emergenti. L'attenzione all'ibridazione con il digitale, con tutto il suo portato relazionale e ambientale, diventa un'urgenza che orienta i percorsi educativi verso un'etica eco-tecnologica. L'approccio etico volto a integrare sostenibilità ambientale e innovazione tecnologica sembra essere capace di tenere conto della trasformazione ontologica dell'essere umano e dell'intreccio, critico ma anche creativo, tra naturale e artificiale, sospendendo ogni pretesa di giudizio.

Nel ridefinire "chi" e "che cos'è" il soggetto, occorre rimanere intelligenti in un mondo intelligente (Gigerenzer, 2023). In tal senso, lo sviluppo sempre più sofisticato e pervasivo di strumenti di IA negli eterogenei contesti di vita non dovrebbe coincidere con la normalizzazione e la prevedibilità asettica di comportamenti, stili di pensiero e d'azione.

Per arginare il rischio di penalizzare le differenze e le diversità, oggettivamente disallineate dai canoni dominanti nella loro sostanziale singolarità di essere nel mondo, è auspicabile comprendere criticamente l'impatto e la trasparenza dei processi algoritmici, tu-

³ Gli studi sulla *Visual Literacy* sono un interessante approccio alla conoscenza e alla pratica della grammatica e della sintassi del vedere che influenza non solo ciò che si percepisce visivamente, ma anche il modo in cui si interpreta e si dà significato a ciò che si vede (Macauda & Russo, 2024).

telando l'equità e l'autonomia degli stili di funzionamento neurodivergenti. Le forme di pensiero, di apprendimento e di condotta non convenzionali né omologate, ovvero fuori dagli schemi, non sono certamente da rimuovere, bensì descrivono in forma chiara e concreta la ricchezza dei potenziali da sviluppare, come testimoniato dai profili delle persone con sindrome da spettro autistico, con ADHD, con dislessia, con plusdotazione, ecc. (Vicari, 2026).

Intendere la tecnologia non come barriera, ma come strumento abilitato ad assumere la funzione di moltiplicatore di possibilità inclusive (si pensi al ruolo essenziale delle tecnologie assistive), assume un valore trasformativo per ogni gamma di soggettività. Valorizzare l'unicità di tutti e di ciascuno, all'interno delle mutazioni del presente, favorisce una visione etico-globale dove le diversità assumono la funzione di risorsa ecosistemica e dove le differenze preservano il loro "essere singolare plurale", in rapporto al dispiegamento della tecnica (Nancy, 2021).

Una visione autenticamente ecosistemica, fondamentale per gestire i processi multidimensionali e multiprospettici generati dai nuovi alfabeti post-mediali (Rivoltella, 2020), va accompagnata da una rilevante "consegna" educativa (Bellingreri, 2019) quale elemento strutturante correlato al livello di inclusività degli infiniti volti umani dell'alterità. Il rischio di interventi standardizzati, decontestualizzati e de-umanizzati, ovvero digitalmente troppo sbilanciati, può essere contrastato mediante un'efficace pedagogia delle differenze capace di concepire e di governare la complessità multimodale dei nuovi ecosistemi, strettamente legati a scenari alternativi e trasformativi.

Nel rispetto delle sfide poste dal presente e dalla narrazione anticipata del futuro, le immagini eterogenee della soggettività nel tempo digitale, in particolare quando riguardano le persone con fragilità, dovrebbero convergere in un laboratorio simbolico. Tale contesto dovrebbe essere alimentato da valori educativi di inclusione e coesione, quali aspetti ispiratori per coltivare comunità sostenibili, solidali e non divisive.

Occorre stabilire un nuovo patto, un rinnovato impegno nell'ottica della gestione integrata e integrale delle transizioni eco-

digitali in atto che, a loro volta, portano mutazioni nei paradigmi di riferimento, nella fattispecie in quelli educativi, orientandone le scelte (Malavasi, 2024). Si tratta di neutralizzare i fenomeni della disgregazione e delle esclusioni, di abbandonare lo sguardo e l'azione dall'orizzonte degli intrecci e dalle evoluzioni che seguono logiche individualistiche, per passare a stili di vita improntati al bene comune. Tale riposizionamento comporta un interfacciarsi inevitabile e imprescindibile con le esperienze tecno-virtuali che, se opportunamente progettate in prospettiva sostenibile, possono produrre valenza ecologica.

Tale approccio, focalizzato sulla creazione di spazi dialogici modellati su pratiche collaborative e sviluppato sulla base di una significativa relazione Io-Tu, può rendere il mondo un contesto sempre più umano e umanizzante. Un mondo qualificato per essere co-abitato insieme agli altri. Riattivare i legami di comunità, riscoprire le relazioni di prossimità e di aiuto solidale contribuisce a ridefinire prolifiche sinergie tra/con le soggettività e a curare le rigenerazioni sistemiche dei contesti sociali, per garantire sempre più spazio di cittadinanza all'irriducibilità delle differenze e delle diversità (Leccardi & Volonté, 2018).

«L'incontro con la differenza e il riconoscimento dell'alterità rappresentano la via privilegiata per non cadere nell'indifferenza e per non diventare vittime passive dell'omologazione» (Salmeri, 2008, p. 137).

3. Posture sostenibili per costruire contesti di equità

L'Unione Europea, per promuovere e supportare il benessere, si sta adoperando per lo sviluppo sostenibile e la solidarietà tra gli Stati membri e tra le generazioni, combattendo l'esclusione sociale e supportando la coesione economica, sociale e territoriale. Di fatto la crisi economico-finanziaria esplosa nel 2008 e proseguita fino alla pandemia da Covid-19 del 2020, ha aggravato i divari sociali esistenti, disegnando geografie umane inedite in termini di vissuti, bisogni e rappresentazioni. Partendo dal riconoscimento dei diritti

sociali, gli sforzi dell'Unione e dei singoli stati sono stati concentrati sulla possibilità di costruire modelli di sviluppo più inclusivi e sostenibili. Questa focalizzazione sulla dimensione sociale è presente anche nelle priorità politiche della Commissione europea per il periodo 2024-2029 e nell'agenda strategica del Consiglio europeo. In ottica di sostenibilità, nelle comunità caratterizzate da eterogeneità e disomogeneità, sempre più consistenti e permeanti, diventa prioritario favorire lo sviluppo della capacità di collaborare, avere rispetto per ogni espressione di diversità, manifestare tolleranza e solidarietà, dare valore e corpo ai diritti umani. Allenare gli sguardi, le pratiche e le politiche alla molteplicità dei paesaggi umani, valorizzando e traendo vantaggio dalle differenze di ciascuno, sposta la dimensione progettuale proprio su prospettive educative che sappiano occasionare comprensione, ricerca di soluzioni innovative dialogiche, complesse e contestuali. Si tratta di allenare posture capaci di vivere l'exotopia come risonanza personale e sociale (Ambrosio, 2010).

La "responsività" o proprio la capacità di risonanza diventa per così dire "essenza" non solo dell'esistenza umana, ma di tutti i modelli possibili di relazione col mondo, e questa capacità di risonanza – meglio: questa dipendenza dalla risonanza – è costitutiva non solo della psiche e della socialità umana, ma anche della sua corporeità. [...]. Le relazioni di risonanza sono pertanto caratterizzate dal fatto che il soggetto e il mondo che esso incontra cambiano con e attraverso queste relazioni (Rosa, 2020, pp. 168-172).

Negli anni Ottanta, a partire dalle riflessioni dell'economista e filosofo Sen (1993; 1994) e successivamente di Nussbaum (2002; 2007), la lettura del *capability approach* ha messo al centro il concetto di qualità della vita, intesa non solo come possesso di mezzi, ma come capacità di trasformare le opportunità a disposizione come concreti compiti della propria esistenza. La capacitazione diventa una libertà in termini di reali opportunità perché ciascuna persona possa acquisire e far fiorire i funzionamenti che reputa rilevanti per la propria vita. Il tema centrale diventa, quindi, quello di scegliere i traguardi da raggiungere e le azioni da intraprendere. Non si tratta

di compensare lo svantaggio e le povertà, bensì incrementare le capacità presenti in ciascuno e ampliare quelle di autodeterminazione. Se tutti hanno diritto e devono essere messi nella possibilità di far crescere il proprio set di *capabilities*, il compito dei contesti è quello di esserne affidabili garanti e promotori. Di conseguenza,

il ben-essere di un individuo [...] non è legato alla sua condizione individuale autarchica, quanto a quello che qualcuno oggi chiama capitale sociale, cioè l'insieme delle capacità che l'individuo ha di organizzarsi e di adattarsi grazie a elementi di mediazione con le strutture che lo circondano, con i contesti (Canevaro, 2007, p. 18).

Il tema delle differenze diventa di fatto una questione di ingiustizia, che nasce dal ruolo «menomante» del contesto (Reindal, 2009, p. 162) ed è, come tutte le situazioni di vulnerabilità, espressione dell'umano e di responsabilità sociale.

Si affaccia così una prospettiva di lavoro differente che, scegliendo l'inclusione, opta per una logica dell'equità piuttosto che dell'uguaglianza. Se, infatti, quest'ultima è il risultato della constatazione di uno "stato di cose" più o meno aperto e modificabile, l'equità è l'esito di un processo che abbraccia il riconoscimento del valore e del potenziale di ciascuno nella misura in cui anche i contesti siano in grado di mettere in campo i possibili accomodamenti necessari, in termini di culture, politiche e pratiche. La sfida è esercitarsi a mettere a valore anche le dimensioni tecnologiche sopra sollecitate.

In questa direzione sta crescendo la consapevolezza che la sostenibilità sociale, intesa come capacità di garantire condizioni di benessere umano (sicurezza, salute, istruzione, democrazia, partecipazione, giustizia) equamente distribuite per classi, genere e condizioni, sia in realtà più strategica di quella economica e di quella ambientale, perché in presenza di disuguaglianze inique e in assenza di coesione sociale nulla può generarsi ed essere realmente produttivo umanamente (Partridge, 2024).

La sostenibilità, in termini di equità diventa così,

la chiave per la protezione dei beni comuni e dei beni relazionali (Grassi, 2013), che garantisce la qualità della vita per chi verrà dopo di noi, e questo è ciò che conta di più. Siffatte dimensioni non possono venire date per scontate. Esse vanno preparate, coltivate, curate, insomma educate. L'educazione svolge il ruolo cruciale perché le linee guida e le politiche previste dall'Agenda 2030 si possano muovere nella direzione desiderata. Va riaffermato con forza che l'educazione, in tutti i contesti, costituisce il primo e fondamentale diritto, il primo bene comune, tangibile e intangibile (Riva, 2018, p. 48).

La prevenzione e/o il contrasto alle situazioni di disuguaglianza sociale e/o di povertà, attraverso la promozione di politiche inclusive per tutte le categorie sociali a rischio, diventa essenziale per il futuro di tutte le comunità, che sono chiamate a non avere paura e a non diffidare della diversità e delle differenze, attivando processi di modernizzazione riflessiva (Beck, Giddens & Lash, 1999).

Il mondo del welfare, in questi contesti, pecca spesso di piechezza e di presunta completezza tanto nelle politiche che nelle prassi. Nonostante ci sia spesso un dichiarato di coprogettazione e di sistematicità, si attestano cornici che non tengono conto della complessità e dell'eterogeneità dei contesti, delle condizioni e delle storie. Gli interventi si muovono spesso dentro una sorta di "arroganza" di sapere e saper fare, una "noncuranza" negligente e generalizzata che predilige la categoria alla soggettività, la prevedibilità alle storie. È dentro la consapevolezza delle dimensioni narrative ed ecologiche delle tante povertà, differenze e fragilità che può esserci una dimensione evolutiva e di crescita delle policy e delle comunità, chiamate a mettere in campo azioni aperte e in divenire. L'obiettivo diventa costruire un set di attrezzi-interventi che non servono a possedere, ma che accompagnino a diventare (Rizzo, 2009). Non si tratta allora, in maniera prioritaria di acquisire tecniche, metodi e modi per sconfiggere le disparità, ma di assumere una sorta di immaginazione pedagogica che non cada nell'illusione di sapere come possibilità di liberare ciò che appare agli occhi di qualcuno come oppresso. Tutto questo regala l'opportunità di aprirsi alla bellezza dell'ascolto e del dialogo contestualizzato, del

cercare con il pensiero prima e con l'azione poi, di un fare rispettoso dei tanti paesaggi di cui l'umano è fatto e a cui l'umano partecipa e tende.

Quando la mente evita l'esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimia, dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità, di cercare il senso dell'esperienza, e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo (Mortari, 2003, p. 19).

È oggi necessario guadagnare un atteggiamento pensoso, competente e responsabile, da cui spesso anche i servizi sociale e educativi scappano perché ruba tempo al fare ed è emotivamente impegnativo, ma è l'unico capace di contenere disuguaglianze e promuovere comunità che sappiano mettere insieme tecniche e solidarietà e farle diventare operose (Canevaro, 2020), riducendo il «deficit di cittadinanza» che molte persone ancora vivono immeritatamente (Tarantino, Griffo & Bernardini, 2021). Dentro questa prospettiva diventa importante assumere una postura deontologica che sappia abbandonare un'etica della probabilità dove prevalgono «quei modi di pensare, sentire e agire che sfociano in ciò che Ian Hacking ha chiamato “la valanga dei numeri” [...] [e che] in genere sono collegati alla crescita del capitalismo dell'azzardo» (Appadurai, 2014, p. 405) a favore di un'etica della possibilità che vede in azione «quei modi di pensare, sentire e agire che ampliano gli orizzonti della speranza, espandono il campo dell'immaginazione, generano maggiore equità [...], allargano gli spazi di una cittadinanza informata, creativa e critica» (p. 405). La prima «porta il rischio in spazi di emergenza e di sofferenza» (p. 409) mentre la seconda «può offrire una base più estesa per il miglioramento della qualità della vita sul pianeta e accogliere una pluralità di visioni della nuova vita» (p. 411).

4. Conclusioni

I contesti di vita attuali sempre più complessi e digitalmente ibridati interrogano in modo profondo e originale le logiche reti-

colari di azione educativa, capaci di sostenere partecipazione, riflessività, criticità, trasformazione e aperture dialogiche alle/per le nuove soggettività e identità che coinvolgono attori umani e non umani. Come ci insegna Freire (2002), il dialogo costituisce l'aspetto essenziale di un processo educativo inteso come pratica di libertà tesa a potenziare attivamente ogni soggettività.

L'educazione che umanizza, basata sul dialogo critico e problematizzante, offre la fertile opportunità di prevenire e superare condizioni di marginalizzazione, di discriminazione e di dicotomia. Tutto ciò affinché si possano recuperare visioni e costruzioni inclusive dell'umano. Tale prospettiva si inserisce in un tempo storico difficile e critico che tende, sempre più diffusamente, a usare la violenza come linguaggio di fondo, quasi fosse un codice ordinario della convivenza, finendo per legittimarla, almeno in parte (Crescenza, 2024).

Al fine di contrastare prevaricazioni e aggressività, di apprendere a come adattarsi al meglio all'incessante divenire del mondo, le organizzazioni umane e gli esseri umani sono chiamati con consapevolezza ad affrontare gli squilibri, le incertezze e le distonie del/sul pianeta. Imparare a immaginare e a progettare una molteplicità e una pluridimensionalità di scenari futuri, possibilmente non distopici, diventa, perciò, una indispensabile priorità. Tale quadro si pone lungo la linea del paradigma della complessità che invita a riscoprire i valori dello stupore e della meraviglia come orizzonti originari della conoscenza, indicati magistralmente da Aristotele (2000).

Si tratta, quindi, di coltivare una cittadinanza terrestre e digitale che sappia trovare modalità divergenti di abitare il limite tra l'ontologico e il fenomenico, tra il visibile e l'invisibile trasformando il senso di alienazione indotto dalle macchine e dalle crisi globali in una rinnovata e sorprendente postura etica.

Promuovere la consapevolezza delle differenze e delle nuove soggettività, tramite l'affermazione dei canoni della pluralità delle intelligenze e della molteplicità delle intelligenze non-umane, comporta una tensione e una torsione verso l'incarnazione ibrida che riplasma l'immagine dell'oggi e del domani. Un presente e un futuro considerati istanze sfaccettate da costruire e non da subire.

La fertile dialettica tra le dissonanze, le incertezze, gli spaesamenti della contemporaneità e la speranza verso il futuro (Han, 2025) tende a ridefinire nuove dimensioni delle soggettività riconosciute sia nelle loro caratteristiche di vulnerabilità sia nelle loro qualità di interconnessione e correlazione.

Riprendendo le argomentazioni esposte precedentemente nel corso del contributo, non si tratta soltanto di rimarcare a viva voce il valore ineludibile dei modelli di convivenza delle differenze e delle nuove forme di vulnerabilità. Si dibatte sull'operare considerazioni critiche volte a ricostruire, rimodulare e affinare strumenti educativi inclusivi in grado di affrontare disuguaglianze e conflitti persistenti, di tenere conto della metamorfosi degli immaginari socio-culturali e dell'irreversibilità dell'accelerazione tecnologica.

Decostruire semplificazioni, polarizzazioni e retoriche che rendono l'inclusione un progetto astratto e poco focalizzato, appare una necessità viva e pertinente. A potenziamento di tale esigenza emerge il richiamo di consapevolezza emancipativa alle dimensioni del confronto, della riflessività, della cura e della ricerca. Progredendo storicamente verso la "quinta rivoluzione" in senso digitale dove la tecnologia estende il suo portato anche negli spazi profondi della fragilità e della cura, emerge il bisogno di un *pensiero curante* (Stiegler, 2024) che restituisca centralità alla complessità dell'esperienza umana, nella pluralità delle sue configurazioni e antinomie, senza deleghe alla burocratizzazione e alle nuove forme di normalizzazione.

Le linee di pensiero e di riflessione orientate ai valori incisivamente inclusivi assumono un ruolo dirimente nella riduzione degli stereotipi, dei pregiudizi e delle gerarchie rivelando la valenza pregnante delle soggettività e provocando concrete risposte e nuove direzioni di senso all'unicità, all'eccezionalità, all'incertezza, all'ambiguità, all'inestricabilità e all'imprevedibilità dei contesti esistenziali contemporanei. «La cornice dell'inclusione comporta l'assunzione di una prospettiva ampia ed eco-sistemica che intreccia una dinamica interazionista fra gli individui e i contesti di appartenenza» (Canevaro & Malaguti, 2014, p. 101).

La dimensione valoriale dell'inclusione e la sua forza attiva, a volte date troppo per implicite, rappresentano degli elementi cruciali e strategici per interpretare e superare le tensioni, le ambivalenze e le contraddizioni diffuse, per ridefinire la cornice dei linguaggi, degli orizzonti pedagogici ed esplorare criticamente i dispositivi che accolgono, omogeneizzano e governano le differenze. Tali valori risultano centrali nel discorso relativo alla dimensione educativa come spazio aperto, divergente di possibilità e di ricerca metabletica, nell'ottica dell'impegno nella realizzazione di una società più giusta ed equa. Ciò comporta coltivare prospettive trasformative, creare contro-dispositivi e pratiche de-normalizzanti, promuovere spazi e sconfinamenti riflessivi attraversabili e accessibili.

La capacità di immaginare futuri inclusivi e partecipativi, che si alimentano di una consolidata rete di identità, relazioni e risorse, ma anche della prevedibile trama di tensioni, emergenze e cambiamenti, richiede l'ancoraggio a una puntuale eredità di senso etico-politico. Tale prospettiva deve saper veicolare i principi della giustizia sociale affinché il progresso tecnologico non diventi il fine, non si trasformi in minaccia da parte del "capitalismo della sorveglianza" (Zuboff, 2019) particolarmente interessato all'uso dei dati considerati materia prima per pratiche commerciali e movimenti di potere. La strada per un futuro più giusto passa attraverso una fioritura umana autenticamente sostenibile (Bauman, 1996) impegnata a contemplare il suggestivo mondo delle differenze che fanno la differenza e ad assumerlo come antidoto alla sterilità, all'aridità dell'indifferenza e della neutralità.

Mai come oggi, le parole di A. Gramsci (1917) risultano criticamente provocatorie, nella loro lucidissima prospettiva militante. «Odio gli indifferenti [...]. Chi vive veramente non può non essere cittadino [...]. L'indifferenza è abulia, è parassitismo, è vigliaccheria, non è vita. [...]. Perciò odio chi non parteggia, odio gli indifferenti» (s.n.p.).

Bibliografia

- Ambrosio V. (2010). Michail Michajlovič Bachtin: Exotopia ed azione responsabile. *Lletres de filosofia i humanitats*, 2, 80-113.
- Aparicio O. (2023). Artificial Intelligence and its impact on education: Transforming learning for the 21st century. *International Journal of Pedagogy and Educational Innovation*, 3(2), 217-229.
- Appadurai A. (2001). *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi.
- Appadurai A. (2014). *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Aristotele (2000). *Metafisica*. Milano: Bompiani.
- Bauman Z. (1996). *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman Z. (2017). *Dentro la globalizzazione: Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck U. (2007). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Beck U., Giddens A., & Lash S. (1999). *Modernizzazione riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*. Trieste: Asterios.
- Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholè.
- Biasin C. (2024). Per una pedagogia della vulnerabilità: Proposte e condizioni dell'accompagnamento educativo. In C. Biasin (a cura di), *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità* (pp. 112-128). Milano: FrancoAngeli.
- Borgna E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Boyd R.L., & Markowitz D.M. (2026). Artificial Intelligence and the Psychology of Human Connection. *Perspectives on Psychological Science*, 21(2).
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Butler J. (2018). *Fare e disfare il genere*. Milano: Mimesis.
- Canevaro A. (2007) (a cura di). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2020). Operosi tutti insieme! *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 7-16.
- Canevaro A., & Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II(2), 97-108.
- Commissione europea (2024). *Priorità dell'Unione europea 2024–2029*. Bruxelles: Commissione europea.
- Contini M. (1999). Possibilità, progettualità, impegno. *Studium Educationis*, (2), 258-263.
- Crescenza G. (2024) (a cura di). *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*. Bari: Progedit.

- D'Aprile G. (2020). Per una pedagogia della fragilità. *Education Sciences & Society*, 1, 520-530.
- Deleuze G. (1997). *Differenza e ripetizione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Pace A., Fornasari A., & De Angelis M. (2022) (a cura di). *Il Post Digitale. Società, culture, didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Durante M. (2019). *Potere computazionale. L'impatto delle ICT su diritto, società, sapere*. Milano: Meltemi.
- Freire P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Giddens A. (2013). *The third way and its critics*. Cambridge: Polity Press.
- Gigerenzer G. (2023). *Perché l'intelligenza umana batte ancora gli algoritmi*. Milano: Raffaello Cortina.
- González-González C.S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender. *Revista Curriculum*, 36, 51-60.
- Goyal A. (2025). AI as a cognitive partner: A systematic review of the influence of AI on metacognition and self-reflection in critical thinking. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 10(3), 1231-1238.
- Gramsci A. (1917). *La città futura*. Disponibile in: <https://formazione.indire.it/paths/antonio-gramsci-contro-gli-indifferenti> [30/03/2026].
- Han B.C. (2025). *Contro la società dell'angoscia. Speranza e rivoluzione*. Torino: Einaudi.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Jenq J. (2024). The Impact of Artificial Intelligence on Education. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 22(7), 71-76.
- Jonas H. (1989). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Leccardi C., & Volonté P. (2018). *Un nuovo individualismo? Individualizzazione, soggettività e legame sociale*. Milano: EGEA.
- Macauda A., & Russo V. (2024). Dall'immagine al testo. Un percorso formativo di Visual Literacy. *QTimes*, XVI(3), 635-643.
- Malavasi P. (2024) (a cura di). *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemi e prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mazzucchelli C., & Manzi N. (2022). *Oltrepassare. Intrecci di parole tra etica e tecnologia*. Milano: Delos Digital.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura. Educazione come impegno*. Milano: Mondadori.
- Nancy J.L. (2021). *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.
- Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.

- Nussbaum M.C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2022). *States of fragility 2022*. Paris: OECD Publishing.
- OMS (2002). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Pacini M. (2024). *Zona critica. Esercizi di futuro tra ecologia e tecnologia*. Milano: Meltemi.
- Partridge E. (2024). Social sustainability. In A.C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6695-6702). Cham: Springer International Publishing.
- Pesovski I., Santos R., Henriques R., & Trajkovic V. (2024). Generative AI for customizable learning experiences. *Sustainability*, 16(7).
- Pinto Minerva F. (2021). Intelligenza artificiale e post-umano. Pedagogia e utopia. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 59(1), 52-67.
- Poccia D., & Basileo G. (2024). *Personale/impersonale: ripensare l'eccezione umana*. Roma: Inschibboleth.
- Reindal S.M. (2009). Disability, capability, and special education. Towards a capability-based theory. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 155-168.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: Una sfida educativa. *Pedagogia oggi*, 16(1), 33-50.
- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Rizzo F. (2009). *Strategie di co-design. Teorie, metodi e strumenti per progettare con gli utenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Rosa H. (2020). Risonanza come concetto chiave della teoria sociale. *Studi di estetica*, 17, 163-184.
- Salmeri S. (2008). Nuovi modelli di integrazione: la categoria della differenza. *Studi sulla formazione*, 1, 129-138.
- Sen A. (1993). *Il tenore di vita*. Padova: Marsilio.
- Sen A. (1994). *La disuguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: il Mulino.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Stiegler B. (2024). *Pensare, curare. Riflessioni sul pensiero nell'epoca delle post-verità*. Milano: Meltemi.
- Su J., & Yang W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: A framework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education*, 6(3), 355-366.
- Tarantino C., Griffo G., & Bernardini M.G. (2021). La discriminazione delle persone con disabilità. Un deficit di cittadinanza. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, XIII, 235-252.

- Vicari S. (2026). *Diversamente intelligenti. Vivere la neurodivergenza in un mondo omologato*. Milano: Feltrinelli.
- Woodcock J., & Graham M. (2024). *Economia GIG: uma abordagem crítica*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Zoletto D. (2024) (a cura di). *Abitare in contesti ad alta complessità socioculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Zuboff S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*. Roma: Luiss University Press.