

Publicato il: luglio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Connectivity Capability: for Artificial Intelligence to promote Flourishing Lives

Connectivity Capability: per un'intelligenza artificiale a servizio di promozione di vite fiorenti

di

Oscar Tiozzo Brasiola
Università degli Studi di Padova
oscar.tiozzobrasola@unipd.it

Abstract:

Artificial intelligence (AI) bursts into history by innovating life like the great revolutions that preceded it (invention of writing, printing and the internet). It is necessary to enrich the perspective of capabilities proposed by Nussbaum (Alessandrini, 2014) by introducing the connective dimension (Ghedin, 2021) which allows those with the task of educating to be able to generate enabling connections in order to give birth to projects of flourishing lives. What role does pedagogy have within the debate on AI? Moving from Connecting Capabilities to the Connectivity Capability approach: no longer the need to keep different capabilities together, but rather the formulation of a connectivity capability to allow promoting connections between different contexts of life (including real-virtual). Capacity necessary to operationalize Goal 4 "Provide quality, equitable and inclusive education and learning opportunities for all" (Agenda 2030).

Keywords: Capability, Connectivity, Flourishing Lives.

Abstract:

L'intelligenza artificiale (IA) irrompe nella storia innovando la vita come le grandi rivoluzioni che l'hanno preceduta (invenzione scrittura, stampa e internet). È necessario arricchire la prospettiva delle capability proposta da Nussbaum (Alessandrini, 2014) introducendo la dimensione connettiva (Ghedin, 2021) che permetta a chi ha il compito di educare di poter generare connessioni capacitanti per poter far nascere progetti di vite fiorenti. Quale ruolo ha la pedagogia all'interno del dibattito sull'IA? Passare dal Connecting Capabilities all'approccio Connectivity Capability: non più la necessità di tenere insieme le differenti capacitazioni, bensì la formulazione di una capacitazione della connettività per permettere di promuovere connessioni tra diversi contesti della vita (compreso reale-virtuale). Capability necessaria per operazionalizzare il Goal 4 «Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti» (Agenda 2030).

Parole chiave: Capacitazione, Connettività, Vite fiorenti.

1. La comunicazione: storia di rivoluzioni

L'uomo come essere sociale abita la reciprocità relazionale e per farlo necessita di comunicare, dal latino *communicare*, ovvero rendere altri partecipi di una cosa ed è nell'alterità del vivere insieme che si manifesta il primo assioma della comunicazione formulato da Paul Watzlawick della Scuola di Palo Alto: non si può non comunicare. Alla base di questo costrutto comunicativo ritroviamo l'idea che "l'attività o l'inattività, le parole o il silenzio, hanno tutti valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri a loro volta non possono non rispondere a queste comunicazioni" (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1971, p. 41). In questo modo possiamo affermare che l'uomo comunica da sempre primariamente con il suo corpo e secondariamente utilizzando strumenti di varia natura (dall'utilizzo del fuoco e di emissioni sonori fino alle forme di tecnologia più avanzate). La ricerca si è mossa a partire da queste premesse formulando due approcci differenti: continuista e discontinuista. Nel primo la storia della comunicazione segue una dimensione filogenetica dove il processo evolutivo si sussegue per piccole fasi successive. Così autori quali Pinker e Bloom hanno dimostrato come l'evoluzione (del linguaggio) è supportata da piccole mutazioni che sono in grado di tenere insieme le teorie di Chomsky della Grammatica Universale e la selezione naturale di Darwin. Nel secondo caso, quello dell'approccio discontinuista, si richiamano costrutti evolutivi differenti, come ad esempio l'exaptation. Secondo Gould e Vrba (1982) vi possono essere due vie per poter parlare di exattamento: la prima richiama la riconversione di una caratteristica adattiva (es: le piume che passano dall'avere una funzione termoregolativa dell'organismo a quella di permettere di volare), mentre la seconda considera strutture neutrali (non-aptations) che passano da una generazione all'altra solo perché non rappresentano fattori di rischio dannosi e, solo successivamente, per congiuntura storica possono essere utilizzati per una funzione imprevista e imprevedibile.

Gli approcci continuista e discontinuista, pur manifestando numerosi elementi differenti (ruolo della storia, prospettiva entro cui guardare ciò che succede, la visione evolucionista), hanno anche alcune cose in comune se rilette da una prospettiva educativa. I punti di discontinuità storici rappresentano singoli momenti fissati all'interno della linea del tempo, ma allo stesso tempo è possibile vedere il susseguirsi della storia e dell'evoluzione secondo il principio di continuità. L'educazione stessa è

frutto di processi di continuità e discontinuità in dialogo tra loro, ad esempio la morte di un padre avviene in un dato momento storico con data e orario precisi, ma le ricadute riguardano il futuro (l'assenza fisica del padre) che sono fortemente legate al passato (la relazione instaurata tra padre e figlio). Scegliere un approccio discontinuista non esclude una prospettiva continuista della storia perché permette di tenere insieme singoli momenti storicamente fissati con tutto ciò che questo genera in una visione olistica della storia e così le grandi rivoluzioni lo sono secondo la prospettiva di Khun (2009) che richiede la nascita di un nuovo paradigma, ma allo stesso tempo l'innovazione è frutto di un processo in continua evoluzione. Si procede individuando le rivoluzioni lette come elementi di discontinuità all'interno di un processo di crescita che mantiene forte la dimensione filogenetica.

Lungo la storia l'inventiva dell'essere umano ha permesso di ampliare le sue possibilità comunicative con delle vere e proprie rivoluzioni della comunicazione. La prima è quella chirografica del IV millennio a.C. con l'invenzione della scrittura costituendo il passaggio dalla tradizione orale a quella manoscritta. Ciò permette di avere informazioni che non possono modificarsi nel contenuto nei vari passaggi in cui queste vengono riportate, perché seguono la tradizione latina *verba volant scripta manent*. La rivoluzione gutenberghiana rappresenta il passaggio dalla cultura manoscritta a quella tipografica, perché nel XV secolo d.C. con l'invenzione della stampa è possibile duplicare in serie lo stesso testo. Si riesce a raggiungere un maggior numero di persone aumentando la diffusione e la democratizzazione della cultura grazie a processi di promozione di circolazione di idee. Con la rivoluzione elettrica (XIX secolo) si assiste al passaggio dalla cultura tipografica a quella dei media elettronici grazie all'invenzione del telegrafo, cui seguiranno il telefono, la radio, la televisione e la rete internet. Anche grazie all'avvento di questi nuovi strumenti le condizioni di vita migliorano e per la prima volta le distanze si accorciano, perché il mittente e il ricevente riescono a comunicare anche se posizionati in parti del mondo lontane, e "lo spazio sembra rimpicciolirsi fino a diventare un 'villaggio globale' delle telecomunicazione e una 'terra navicella' di interdipendenze economiche ed ecologiche, gli orizzonti temporali si accorciano fino al punto in cui il presente è tutto ciò che c'è" (Harvey, 1997, p. 295). La velocità con cui viaggia l'informazione sembra essere diventato lo strumento di calcolo e il metro di misura per comprendere i passaggi epocali rispetto alla storia della comunicazione. L'ultima rivoluzione, in ordine di tempo, a cui stiamo assistendo nell'età contemporanea è l'utilizzo massivo dell'intelligenza artificiale, in tutte le sue forme, in relazione ai Big Data, termine coniato nel 1997 per definire la difficoltà di poter visualizzare e memorizzare un quantitativo di dati eccessivamente grande rendendone complicata l'analisi. Si parla di Big Data quando si è in presenza di: volumi di grandi quantità, velocità di inserimento all'interno della rete, di varietà nella tipologia di file e di veridicità legato alle fonti non sempre attendibili da cui attingono. Con l'avvento della "robotica avanzata, tecnologie additive, automazione integrata dei processi produttivi, internet delle cose, virtual reality, [...] impiego dei big data, cloud, intelligenza artificiale e molto altro" (Butero, 2018, p. 92) si parla di quarta rivoluzione industriale (Schwab, 2016). Questa nuova rivoluzione rappresenta un unicum all'interno della storia della comunicazione perché mette insieme gli elementi principali delle rivoluzioni che l'anno preceduta: la grande diffusione e accessibilità (fino al punto di poter parlare di effetto Lorenz o effetto farfalla per cui piccoli cambiamenti nelle condizioni iniziali hanno conseguenze su ampia scala lungo tutto il sistema); il protagonismo del consumatore che diventa producer (Bauman, 2008), quindi non solo consumatore ma anche produttore di contenuti; la velocità di diffusione riducendo quasi a zero i tempi della teoria *Space-Time Compression* di Harvey. La complessificazione dettata dal contesto richiede un'analisi

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16326

attenta della situazione sapendo che questo è il contesto contemporaneo in cui operare. Davanti a queste rivoluzioni che si sono susseguite nel tempo non ci resta che individuare, se esiste, un filo conduttore per poter abbozzare o formulare un nuovo paradigma. Ciò che serve non è rincorrere le scoperte tecnologiche e chiedersi quali potenzialità e rischi possono introdurre (Cesaretti, 2021), ma ci si deve dare un'opportunità per guardare a tutti questi cambiamenti epocali nel loro insieme e formulare una nuova rivoluzione, quella culturale. Rivoluzione che è già “in atto, dunque nuova alfabetizzazione sui contenuti della conoscenza in espansione, sui valori e sugli orientamenti di senso, sulle forme di maestria, di relazione e di cura, sulle mutazioni profonde che segnano” (Margiotta, 2018, p. 13-14).

2. Rivoluzione culturale: una rivoluzione possibile

Sul piano educativo una delle più grandi rivoluzioni contemporanee è stata proposta da Amartya Sen e Martha Nussbaum con la teorizzazione del Capability Approach. L'economista indiano e la filosofa statunitense hanno rivoluzionato la prospettiva assistenziale legata al binomio raccogliere-redistribuire dove le imposte hanno il compito di togliere a qualcuno che ha di più per poter dare a chi ha meno, senza entrare in processi di responsabilizzazione dell'utilizzo delle stesse, ottenendo forse l'effetto contrario: la deresponsabilizzazione di ciò che si riceve, fino a cronicizzare situazioni di povertà innescando il meccanismo del ‘tutto dovuto’ per coloro che non posseggono il necessario (Tiozzo Brasiola O. , 2020, p. 741). Decentrare il concetto di PIL non escludendolo, ma nemmeno assolutizzandolo, ha permesso di introdurre nuove variabili spendibili come i funzionamenti e le capacitazioni per poter realizzare un “processo di ampliamento delle possibilità umane che consenta agli individui di godere di una vita lunga e sana, essere istruiti e avere accesso alle risorse necessarie a un livello di vita dignitoso” (United Nations Development Programme – UNDP). I funzionamenti rappresentano parti dello stato della persona – in particolare le varie cose che riesce a fare o ad essere nel condurre una vita. Le capacitazioni sono le combinazioni alternative di funzionamenti che ciascuno può raggiungere e scegliere di perseguire, libertà sostanziali che possono essere perseguite (Sen, 1994, p. 31).

È impossibile approcciarsi a queste tematiche con sguardo e attenzione focalizzata senza tener conto dell'insieme. Il tentativo di Nussbaum di proporre una classificazione delle capacitazioni trova Sen contrario, perché egli ritiene non sia possibile costruire una tassonomia. In questa diversità di vedute possiamo collocare la necessità di introdurre il concetto di connettività “come capability in grado di accrescere la libertà sostanziale delle persone, aumentando le opportunità di accesso a ciò che ritengono utile o necessario a essere e fare ciò che vale per loro la pena” (Santi, 2021, p. 21). Una domanda che questo suscita è se la connettività è una capacitazione tra le tante o se questa abbia un compito fondamentale rispetto alle altre. Nussbaum non individua la *connectivity capability* all'interno della sua classificazione e questo non ci permette di avere un confronto facilitato, perché richiede prima la dimostrazione che possa essere annoverata come capability e, solo successivamente, quale ruolo debba avere all'interno delle possibili combinazioni.

Potremmo partire da quanto già presente in letteratura, dove intendiamo per “Capitale delle capability connettive: [...] ciò che crea connessione e allo stesso tempo ciò che si crea attraverso la connessione tra gli agenti, consentendo di promuovere ulteriori e nuovi legami” (Pais, Santamaria, Visentin, & Zorzi, 2021, p. 120). Fin dalla definizione emerge in modo chiaro che non si individua la *connectivity capability* come forma di capacitazione a sé stante, ma come elemento capace di connettere e generare

connessioni, ciò significa anche attivazione di capabilities esterne o collettive (Bellanca & Biggeri, 2010). Connessione e connettività non rappresentano delle capacitazioni, ma delle modalità in cui le differenti capacitazioni possono essere tra loro collegate e messe in relazione.

Rifacendosi alla struttura ingegneristica si ha una connessione solo se esiste un apparato sistemico in collegamento (non necessariamente con strutture fisico-tangibili) capace di generare possibilità di costruire relazioni (connessioni appunto) su tutto il territorio coperto dalla struttura stessa. Se volessimo costruire un parallelismo con il mondo dell'educazione potremmo definire la connessione come lo spazio compreso dentro alla struttura relazionale considerata. Questa rappresentazione visiva richiama facilmente la distinzione tra bene relazionale e bene posizionale proposta dall'economista Benedetto Gui quando definisce i beni relazionali “«biens» non matériels, qui ne sont cependant pas de services qui se consomment individuellement, mais sont liés aux relations interpersonnelles” (1987, p. 37), perché nessuno delle due persone può produrre o consumare da solo quel bene, ma la dimensione relazionale è data dal modo in cui vengono vissute e intese le interazioni tra i due soggetti che lo condividono.

Diverso il caso della connettività che rappresenta l'apparato strutturale entro cui avvengono le connessioni. Se volessimo attingere dalle neuroscienze il significato lo potremmo individuare in una tripartizione definitoria: connettività anatomica collegata alle connessioni assoniche tra i diversi neuroni; funzionale riguardante la correlazione temporale tra eventi differenti di natura neurofisiologica che appartengono a diverse regioni neuronali; effettiva come la capacità che una regione neuronale ha di influenzare un'altra regione secondo lo schema causa-effetto (Lee, Harrison, & Mechelli, 2003). Vi è una netta distinzione tra connessione e connettività, tra dimensione affettivo-relazionale e la relazione stessa.

3. Dalle capabilities connettive alla Connectivity Capability

Sono state esplorate le capabilities connettive cioè l'insieme di capacitazioni in grado di costituire un ecosistema educativo connettivo, dove “le capability individuali, relazionali, collettive, sociali, arricchiscono la fioritura personale e comunitaria, offrendo nuove e plurali opportunità per coltivare il ben-essere individuale e connettivo attraverso reti che potremmo definire solidaristiche” (Aquario, Ghedin, & Visentin, 2021, p. 74). La sfida che lanciamo a questa prospettiva è quella di immaginare una Connectivity Capability a sé stante senza che rimanga nascosta, intessuta o in secondo piano rispetto a quelle proposte da Nussbaum.

Pur sottolineando l'importanza della prospettiva offerta dal *Connecting Capabilities* che pone come accento prioritario l'individuazione delle possibili reti che possono essere attivate per poter avere più cose da condividere e per poter sentirsi sempre più comunità favorendo processi sempre maggiori di responsabilità condivisa senza che nessuno possa sentirsi non coinvolto nella costruzione di questo processo, rimane da esplorare la possibilità di passare da un approccio del *Connecting Capabilities* a quello della *Connectivity Capability*.

Compito dell'educazione è quello di costruire sistemi capacitanti che possano permettere a ciascuno di fiorire come desidera e nel miglior modo possibile. Se da una parte le capacitazioni sono per e di tutti senza forme di esclusiva per nessuno, dall'altra è pur vero che il raggiungimento di alcune libertà sostanziali richiede di intraprendere un processo di crescita e maturazione non semplice e soprattutto non immediato. Nell'era della complessità (Morin, 1993) abbiamo sempre più bisogno di figure di mediazione capaci di accompagnare i processi di sviluppo e di crescita delle persone condividendo

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16326

con loro spazi di quotidianità per essere promotori di riletture rispetto a quanto succede. La figura dell'educatore diviene centrale perché capace di promuovere la fioritura di vite all'interno dell'ambiente abitato, inteso come contesto in cui si sviluppano interconnessioni tra mondo fisico, naturale e umano (Semeraro, 1994, p. 30). La Connectivity Capability diviene condizione imprescindibile per un educatore che ha il compito non solo di tenere insieme (quindi connettere) i diversi contesti che vengono abitati, ma è anche chiamato a costruire connessioni rimaste invisibili, non ancora tracciate fino a quel momento. Potremmo definire l'educatore come attivatore di connessioni non ancora esplorate, spingendoci verso il paradosso di definirlo costruttore di principi di educabilità verso i contesti. L'educatore deve continuare a sollecitare, provocare, promuovere non solo le persone che incontra e che vengono a lui affidate, ma anche i contesti che queste abitano. Deve poter essere un promotore di connettività. Per rispondere ai principi dell'Universal Design e dell'accessibilità universale non deve solo dare forma alla massima comeniana *omnia omnibus omnino*, ma deve riuscire ad andare oltre: costruire connettività ancora non esplorate. Il richiamo all'accessibilità non è da intendersi in ottica inclusiva in modo che nessuno si senta escluso, ma si chiede all'educatore di essere generatore di connettività. Esistono connessioni spontanee, altre che richiedono un'intenzionalità maggiore, infine ne esistono ancora di non esplorate. Sono queste quelle che gli educatori dovrebbero promuovere: connettività innovative. Pensiamo di applicare questo al sistema scolastico: l'insegnante-educatore non è colui che vede nello studente quello che nessun altro vede, ma è anche colui che aiuta gli altri colleghi a vedere queste potenzialità apparentemente nascoste agli occhi di chi guarda. In questo senso è generatore di connettività: riesce a suscitare, in chi non riuscirebbe da solo, connessioni che rimarrebbero inesplorate. Spingendoci oltre, parafrasando Vygotskij, potremmo dire che compito dell'insegnante-educatore è quello di costruire zone di sviluppo prossimo connettive dove lo scarto tra attuale e potenziale non si trova nella persona stessa, ma nella distanza di connessione che si instaura tra insegnante e studente. L'operazione di fading si operationalizza quando si accorcia la distanza tra insegnante e studente. Nel sistema scolastico contemporaneo ciò che conta è il successo formativo che si evince dalle evidenze emerse dalle prove di valutazione. Quotidianamente i docenti sono chiamati a valutare ciò che si vede e che è manifesto, ma l'approccio della Connectivity Capability richiede al docente di autovalutarsi sulla sua capacità di leggere tra le righe della vita in quell'invisibile che già è in potenza ma che ancora non si manifesta in atto e, poiché siamo chiamati ad essere comunità o corpo docente, non è possibile immaginare che ciò che si riesce a vedere come singolo non sia comunicato (cioè reso comune) con i colleghi in modo che l'effetto di uno sguardo sia generativo per altri (Tiozzo Brasiola, 2021).

4. La Connectivity Capability nell'era dell'intelligenza artificiale

Se la Connectivity Capability si sviluppa nei contesti reali, c'è da chiedersi se questo sia possibile anche con contesti virtuali come quelli generati con l'intelligenza artificiale. Il superamento della dicotomia reale-virtuale con l'inserimento della realtà immersiva chiede di riformulare la domanda, ma non la snatura. L'utilizzo dell'intelligenza artificiale mantiene inalterata la questione di fondo: quale ruolo assume la Connectivity Capability in relazione al tema dell'intelligenza artificiale? La premessa che permette di superare il binomio reale-virtuale consiste nel soffermarsi sulla particolare forma di intelligenza di cui ci occupiamo che viene definita artificiale. È importante soffermarsi sul termine 'artificiale' per togliere ogni dubbio sul fatto che sia una forma di intelligenza fittizia. L'essere artificiale, a livello etimologico, richiama 'fatto con arte', quindi non naturale. La chirurgia estetica

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16326

chiama artificiale tutto ciò che è ricostruito e fittizio. Questo sembra scontrarsi con la campagna pubblicitaria di Meta, azienda statunitense fondata da Mark Zuckerberg e altri collaboratori, che sta mostrando una serie di spot che ripetono questo messaggio: “Il metaverso è uno spazio virtuale, ma avrà un impatto reale”. Dal punto di vista educativo è la capacità di impatto dell’intelligenza artificiale che deve destare il nostro interesse. Utilizzare il termine artificiale ci rimanda all’idea di finzione, quando in realtà l’intelligenza artificiale è tutt’altro che finta. Stabilito che l’intelligenza artificiale ha impatto nella quotidianità delle relazioni che abitiamo, diviene necessario porci nuovamente l’interrogativo riformulato: quale ruolo può avere la Connectivity Capability all’interno dei contesti che abitiamo? Quali rischi e quali opportunità in relazione all’intelligenza artificiale? Gli educatori sono chiamati a vivere questa capacitazione con consapevolezza perché la novità di contesti reali e virtuali che si intrecciano, che non rimangono separati, almeno per quel che riguarda le ricadute che possono esserci, chiede agli stessi un expertise per accompagnare i processi. Più si pensa che l’intelligenza artificiale sia frutto di qualcosa di non-reale, e non dell’artificio dell’intelligenza, e più il mondo dell’educativo non porterà a termine la sua missione. Alle figure educative viene chiesto di promuovere la Connectivity Capability non tanto per riuscire a tenere insieme i differenti contesti (in questo caso sarebbe bastato il Connecting Capabilities), ma per essere promotore di connessioni non ancora in essere, per anticipare l’orizzonte futuro ed essere costruttore di connessioni ancora da realizzare. Mentre si parla di questa dimensione della connettività non si può non pensare al progetto di vita di ciascuno (Visentin, 2016). Riprendere la prospettiva rousseauiana della dilatazione temporale permette di rileggere la relazione educativa maestro-allievo nel nuovo contesto dell’intelligenza artificiale perché “il maestro non ha solo il compito di soddisfare i bisogni immediati, ma si deve prefiggere la finalità di costruire progetti ampi che abbiano la forza di favorire lo sviluppo integrale dei propri allievi” (Potestio, III, p. 5). Il rischio dell’immediatezza dettata dalle nuove tecnologie mina il ruolo del maestro-educatore perché soddisfare il bisogno di sapere con risposte sempre disponibili e accessibili in tempi veloci sembra spostare la vision dell’educatore che è tutta orientata a tenere insieme il passato-presente-futuro del progetto di vita e non semplicemente quello di fornire risposte qui ed ora. L’educatore è chiamato a far fiorire le esistenze e in un qualche senso anticipare l’inedito per creare le opportunità perché la persona che accompagna possa poter vivere esperienze di futuro per tradurle nelle scelte quotidiane verso la sua realizzazione. La Connectivity Capability diviene una capacitazione in grado di sprigionare i tempi dell’esistenza e di non relegare il passato-presente-futuro in una dimensione temporale lineare come siamo abituati a pensarla. La capacitazione della connettività spezza il legame temporale e si lascia libera di portare il futuro nel presente, il futuro nel passato, il passato nel futuro, il passato nel presente, il presente nel passato e il presente nel futuro. Questi binomi che sembrano giochi di parole nella realtà (o nella virtualità?) rappresentano in modo plastico cosa significa saper costruire connettività in chiave non lineare. A titolo esemplificativo, portare il futuro nel presente chiede all’educatore di saper vedere lo scarto esistente tra ciò che la persona affidatagli è attualmente e ciò che può essere potenzialmente. Se da una parte questa dimensione diviene sempre più importante se chi va aiutato nel processo di costruzione di sé viene da esperienze difficili e complicate, dall’altra va sottolineato che esistono contesti specifici a vocazione educativa che non consentono l’utilizzo dell’intelligenza artificiale. Prendiamo un ragazzo che si trova in un istituto penitenziario per minorenni portare il futuro nel presente significa aiutarlo ad elaborare la relazione esistente tra ciò che è ora (un soggetto che sta scontando una pena) e ciò che sarà domani (un soggetto che ha scontato una pena). Quale relazione

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16326

deve esistere tra ciò che si è fatto e ciò che si potrà essere con quello che si è commesso? Il rischio della perdita di speranza, di sentirsi schiacciati dal peso dell'errore e del giudizio è forte. Se fosse così l'educativo non troverebbe spazio, all'educatore è chiesto di connettere il presente (anche carico di sguardi giudicanti, di rimorsi e di pentimenti) con il futuro (l'avvicinarsi della vita dentro agli errori che ha commesso) senza che venga privato della speranza di potersi pensare altro da ciò che è ora perché "la speranza estende i limiti di ciò che è possibile. È legata a quella fiducia fondamentale nella vita senza la quale non potremmo andare avanti" (Grey, 2000). Ci si dovrebbe chiedere perché ad alcuni, quelli che Bauman definisce 'vite di scarto', ma che dovremmo rileggere con gli occhi di Freire che le definisce 'vite di oppressi' o di Dolci che suggerisce 'persone senza storia', non è data l'opportunità di poter utilizzare il massimo delle possibilità offerte dalla tecnologia per poter costruire la miglior vita possibile. Si può davvero immaginare che l'intelligenza artificiale sia da utilizzare in ambito educativo come strumento elitario? Non è forse questa una delle nuove barriere che "è compito della Repubblica rimuovere" (art. 3 Cost.) perché "impediscono il pieno sviluppo della persona umana" (art. 3 Cost.)? Questo perché "dietro ogni atto vi è una biografia, una visione del mondo ed è qui rintracciabile il punto di partenza per un progetto educativo che riesca ad assumere queste 'storie di vita' per proiettarsi oltre" (Massaro, 2016, p. 80). Si può davvero pensare che la risposta educativa alle vulnerabilità non sia quella di promuovere tutti gli strumenti possibili (intelligenza artificiale compresa), ma ridurli senza provare a modificare le norme attualmente in vigore?

L'intelligenza artificiale diviene strumento per l'educatore che, in modo consapevole, governa i processi connettivi ed è capace di promuoverli laddove non presenti. Il mondo dell'educazione non può sottrarsi dall'utilizzo della tecnologia pur mantenendo la consapevolezza dei rischi e delle potenzialità presenti, perché c'è "un discreto parallelismo tra ciò che genera la comunicazione attraverso la connettività tecnologica e ciò che attiva l'istruzione attraverso la connettività educativa in termini di promozione di capability" (Santi, 2021, p. 21). L'educativo deve promuovere tutte quelle forme di generatività che intravede all'interno dei singoli strumenti. L'intelligenza artificiale deve essere vista come lo strumento generativo che permette di ampliare le opportunità di capacitazioni e funzionamenti in modo che sia il progetto di vita della persona a subire una dilatazione, non più in senso temporale, ma in senso qualitativo. All'interno delle realtà educative la tecnologia o entra per poter essere un plus generativo per la persona, altrimenti non solo sarà indifferente, ma probabilmente costituirà uno dei principali fattori di rischio per la realizzazione della persona stessa. Nella componente educativa è intrinsecamente presente la fiducia verso processi di educabilità e questo si riversa anche agli strumenti che gli educatori utilizzano, ecco perché non si può guardare con sconforto all'utilizzo delle tecnologie in educazione, pur ricordando che uno strumento ha una potenzialità nel momento in cui lo si usa in modo consapevole verso la fioritura del progetto di vita di ciascuno.

Nel contesto scuola l'intelligenza artificiale irrompe con la didattica laboratoriale perché "in a digital world, teachers are increasingly required to move out of a more traditional role of transferring knowledge about subject content to their students" (European Commission, 2022). Il dialogo tra tecnologia e didattica non è alternativo, ma complementare perché solo all'interno di una visione olistica ed integrata della persona è possibile costruire e co-realizzare vite fiorenti. Vista la rilevanza della questione c'è da chiedersi se insegnanti, o figure educative in senso lato, siano formate in tal senso. Componente fondamentale per la buona riuscita delle vite di ciascuno è mantenere alta l'attenzione sul lifelong, lifewide e lifedeep learning in modo da poter immaginare un apprendimento

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16326

che “si trasforma per tutta la vita [...], situandosi nello spazio vitale che essa riesce a costruire nei differenti contesti [...] tanto più se può contare su personali ‘radici’ a livello affettivo-emotivo e cognitivo, su gruppi, comunità, reti sociali di riferimento” (Ellerani, 2013, p. 22).

5. Conclusioni

I tanti documenti che si sono occupati di digitale e di intelligenza artificiale (Digital Education Plan, Programma strategico per il decennio digitale 2030, la normativa sull’IA – la prima regolamentazione sull’intelligenza artificiale, il DigComp nelle diverse versioni) entrano in dialogo con l’Agenda 2030 soprattutto per ciò che riguarda l’istituzione scolastica. La proposta che nasce da questo lavoro è di non soffermarsi solo sull’aspetto tecnico di utilizzo, importante e fondamentale, ma di proporre la visione entro cui gli strumenti debbano collocarsi e orientarsi. Per poter “fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti” (Goal 4, Agenda 2030) è necessario che gli educatori possano sperimentare nel loro processo di crescita la Connectivity Capability prima ancora di essere promotori della stessa nelle vite altrui. Riuscire a guardare ai diversi contesti della vita e alle differenti dimensioni vissute significa utilizzare gli strumenti a nostra disposizione (tra questi anche l’intelligenza artificiale) per poter promuovere vite fiorenti. La rivoluzione culturale di cui abbiamo bisogno, prima di tutto come educatori, è acquisire la consapevolezza delle opportunità che l’intelligenza artificiale è in grado di dare a ciascun specialista per poter aiutare a costruire vite fiorenti capaci di tenere insieme la dimensione del ben-essere con quella del ben-diventare in un processo armonioso di crescita e fioritura individuale e comunitaria. L’intelligenza artificiale, così come ogni strumento, privato di uno sguardo proteso al principio dell’educabilità non potrà mai essere considerato efficace. La riflessione non deve tanto coinvolgere la singolarità degli strumenti perché quelli si riferiscono alle rivoluzioni della comunicazione, c’è invece bisogno della rivoluzione culturale (Margiotta, 2018): la capacità di guardare agli strumenti tecnologici che abbiamo a disposizione per essere mezzi di connettività. In questo senso la formazione del personale educativo deve continuare a muoversi su due fronti irrinunciabili, perché uno senza l’altro depotenzia le opportunità che possono nascere. Da una parte va coltivata e ampliata la dimensione conoscitiva della tecnica (come funziona l’IA? Quali operazioni sono possibili? Quali sono le potenzialità che questo strumento suggerisce che altri precedenti non sono stati in grado di proporre? Quali forme di intelligenze artificiali esistono?) e dall’altra va approfondita la dimensione che guarda all’orizzonte della vita capace di dare senso alla tecnica (come mettere in dialogo il progetto di vita con l’intelligenza artificiale? Perché c’è bisogno di lavorare sulla Connectivity Capability per poter accompagnare processi di realizzazione di vite fiorenti? Come l’intelligenza artificiale può supportare i processi di attivazione di Connectivity Capability?). Solo continuando a credere nella formazione lungo tutto il corso della vita avremo la possibilità di porci le domande necessarie per l’accompagnamento di vite e, in questo senso, abbiamo bisogno di educatori con una spiccata Connectivity Capability come principale strumento di generatività educativa perché capace di superare la dimensione spazio-temporale e di guardare all’esistenza della vita in una prospettiva non-lineare.

L’altro elemento che l’utilizzo dell’intelligenza artificiale contribuisce a far emergere riguarda la dimensione della co-progettazione comunitaria. Abbiamo visto come connessione globale e connettività sincrona siano elementi appartenenti all’ultima rivoluzione tecnologica, per questo è necessario spostare la visione individualistica verso una comunitaria. Sempre più

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16326

nell'accompagnamento di costruzione dei progetti di vita le figure educative devono continuare a chiedersi non cosa è meglio per il singolo, ma quale compito ciascuno di noi ha all'interno delle vite degli altri. In questo l'intelligenza artificiale è uno strumento potente perché è in grado di elaborare in pochissimo tempo una varietà di contenuti. Ciò non significa delegare l'accompagnamento all'intelligenza artificiale, ma poter far fruttare (e non sfruttare) la tecnica in funzione della persona nella sua piena realizzazione.

Riferimenti bibliografici:

- Alessandrini, G. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Aquario, D., Ghedin, E., & Visentin, S. (2021). Un percorso di ricerca per scoprire e apprezzare le capability connettive delle scuole. In E. Ghedin (A cura di), *Per un design (connettivo) inclusivo* (p. 73-112). Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati Spa.
- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Bari: Laterza.
- Bellanca, N., & Biggeri, M. (2010). Dalle capability esterne alle capability collettive. In N. Bellanca, & M. Biggeri, *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità* (p. 79-114). Napoli: Liguori.
- Butero, F. (2018). I tre pilastri della quarta rivoluzione industriale. *Harvard Business Review*, 92-98.
- Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento*(XI), 17-31.
- Ghedin, E. (A cura di). (2021). *Per un design (connettivo) inclusivo*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.
- Grey, M. C. (2000). *The Outrageous Pursuit of Hope: Prophetic Dreams for the Twenty-first Century*. London: Darton, Longman & Todd.
- Gui, B. (1987). Eléments pour une définition de l'économie communautaire. *Notes et documents de l'Institut International Jacques Maritain*(19-20), 33-42.
- Harvey, D. (1997). *La crisi della Modernità*. Milano: EST.
- Khun, T. (2009). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Lee, L., Harrison, L., & Mechelli, A. (2003). The Functional Brain Connectivity Workshop: report and commentary. *Network*, 1-15.
- Margiotta, U. (2018). Responsabilità pedagogica e ricerca educativa: intelligenza collaborativa, formazione dei talenti e tecnologie dell'artificiale. *Formazione & Insegnamento*, XVII(1), 13-18.
- Massaro, S. (2016). Agire educativo e disagio sociale. In L. Perla, & M. Riva (A cura di), *Agire educativo* (p. 79-96). Torino: La Scuola SEI.
- Pais, I., Santamaria, G., Visentin, S., & Zorzi, E. (2021). Discover: disvelare buoni funzionamenti. In E. Ghedin (A cura di), *Per un design (connettivo) inclusivo* (p. 113-134). Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati Spa.
- Potestio, A. (III). La struttura delle rivoluzioni scientifiche. *Rivista Formazione Lavoro Persona*(8), 1-12.
- Santi, M. (2021). Into the groove: connettere il presente per slegare il futuro dell'educazione umana. In E. Ghedin (A cura di), *Per un design (connettivo) inclusivo* (p. 19-34). Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati Spa.
- Schwab, K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: Franco Angeli.
- Semeraro, R. (1994). Educazione ambientale e progettazione didattica. In L. Mason, & M. Santi, *Ambiente, apprendimento, conoscenza* (p. 28-48). Oderzo: Tredieci.
- Sen, A. (1994). *La disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.

Tiozzo Brasiola, O. (2020). Didattica generativa della solidarietà: generare creatività e creare generatività. *Formazione & Insegnamento*, XVIII(1), 737-746.

Tiozzo Brasiola, O. (2021). La form-azione generativa: mediatore dello Human Development Approach. *Formazione & Insegnamento*, XIX(1), 580-586.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. (M. Ferretti, Trad.) Roma: Astrolabio-Ubaldini.