

GO BEYOND TRADITIONAL EDUCATION

Un framework pedagogico per l'integrazione responsabile dell'Intelligenza Artificiale nella scuola e nella formazione professionale salesiana

Cinque criteri per custodire la persona

saggezza · lentezza · amorevolezza · corporeità · speranza

Edizione 2026 — seconda redazione

A cura di Lorenzo Teston e Alberto Grillai

Ispettorica Salesiana Italia Nord-Est (INE) · CNOS-Scuola · CNOS-FAP

Abstract

Questo framework offre alle scuole e ai centri di formazione professionale salesiani un quadro di discernimento per integrare l'intelligenza artificiale generativa senza smarrire il centro dell'atto educativo, che è la persona e la relazione. La prima redazione, del 2024, articolava la riflessione lungo cinque assi: ontologico, epistemologico, pedagogico, etico e di governance. Questa seconda redazione cerca di rimanere fedele all'ispirazione originale, ma la riorganizza attorno a cinque criteri pedagogici proposti da Michal Vojtáš, ovvero saggezza, lentezza, amorevolezza, corporeità, speranza, che traducono il patrimonio del Sistema Preventivo di don Bosco in coordinate operative per l'era dell'IA. Il riferimento magisteriale che orienta l'intero testo è l'enciclica di Leone XIV *Magnifica Humanitas* (15 maggio 2026), assieme alla Nota *Antiqua et nova* (28 gennaio 2025). Sul piano filosofico rimangono come punti di riferimento la tesi di Luciano Floridi secondo il quale l'IA è una forma di agency senza intelligenza, perché di fatto agisce senza comprendere. Da qui un orientamento di fondo che vede nella macchina uno strumento sotto la direzione e la responsabilità umana. Per queste ragioni la formazione si rivolge anzitutto agli educatori, così che possano accompagnare i ragazzi con maggiore consapevolezza. La parte normativa e le buone prassi operative sono raccolte in un allegato distinto, perché cambiano con maggiore frequenza dei principi.

This framework offers Salesian schools and vocational training centres a framework for discernment to integrate generative artificial intelligence without losing sight of the core of the educational process, which is the individual and relationships. The first draft, from 2024, structured the reflection around five axes: ontological, epistemological, pedagogical, ethical and governance. This second draft seeks to remain faithful to the original inspiration, whilst reorganising it around five pedagogical criteria proposed by Michal Vojtáš, namely wisdom, slowness, loving-kindness, corporeality and hope, which translate the heritage of Don Bosco's Preventive System into operational guidelines for the age of AI. The magisterial reference guiding the entire text is Leo XIV's encyclical *Magnifica Humanitas* (15 May 2026), together with the Note *Antiqua et nova* (28 January 2025). On a philosophical level, Luciano Floridi's thesis remains a key point of reference: he argues that AI is a form of agency without intelligence, because it effectively acts without understanding. This gives rise to a fundamental orientation that views the machine as a tool under human direction and responsibility. For these

reasons, the training is aimed primarily at educators, so that they may accompany young people with greater awareness. The regulatory provisions and best operational practices are set out in a separate annex, as they change more frequently than the principles.

1. Introduzione — Da cinque assi a cinque criteri

Un framework educativo non si scrive una volta sola. La prima redazione di questo documento, elaborata nel 2024 all'interno della sperimentazione condotta nelle scuole dell'Ispettorato Italia Nord-Est, articolava la riflessione lungo cinque assi — ontologico, epistemologico, pedagogico, etico e di governance. Quella struttura ha assolto il proprio compito, poiché ha permesso di nominare i problemi tenendoli distinti, senza confondere l'interrogativo su che cosa sia l'intelligenza con quello su come valutare uno studente. Una griglia per assi rimane però una mappa concepita per chi studia il fenomeno più che per chi lo abita ogni giorno, e se descrive con precisione orienta assai meno l'azione. Nel tempo trascorso dalla prima stesura, alcuni sviluppi convergenti hanno reso necessario un passo ulteriore.

Sul piano magisteriale, il pensiero cattolico a proposito dell'intelligenza artificiale ha abbandonato un registro dal tono prudente per assumerne uno apertamente antropologico ed educativo. I documenti che costituiscono ad oggi i punti di riferimento irrinunciabili sono due, ovvero la Nota *Antiqua et nova*, pubblicata dal Dicastero per la Dottrina della Fede e dal Dicastero per la Cultura e l'Educazione il 28 gennaio 2025, e poi con l'enciclica di Leone XIV *Magnifica Humanitas*, promulgata il 15 maggio 2026, che eleva la custodia della persona umana nel tempo dell'IA a proprio asse portante. A questo approfondimento si è accompagnata, sul terreno della riflessione filosofica, una messa a fuoco più rigorosa di ciò che le macchine fanno e di ciò che non possono fare, alla quale hanno concorso in modo complementare Luciano Floridi, con la tesi dell'agentività priva di intelligenza, e Paolo Benanti, con la critica al riduzionismo computazionale e con la nozione di natura eccedente dell'umano. Nel frattempo, l'entusiasmo iniziale per la personalizzazione automatica ha incontrato un contrappeso nelle evidenze empiriche, poiché lo studio di Gerlich (2025), condotto con metodo misto su oltre seicento partecipanti, ha rilevato una correlazione negativa fra l'uso intensivo degli strumenti di IA e le prestazioni nel pensiero critico, individuando nel cognitive offloading — la delega sistematica delle operazioni mentali alla macchina — il fattore di mediazione, con effetti tanto più marcati quanto più giovane è l'utente. Ricondurre sviluppi di questa portata entro la vecchia griglia per assi sarebbe stato possibile, ma avrebbe prodotto un aggiornamento per giustapposizione, una sezione aggiunta a margine anziché una struttura ripensata.

Abbiamo perciò scelto un'altra via. Questa seconda redazione assume come struttura portante i cinque criteri pedagogici elaborati da Michal Vojtáš — saggezza, lentezza, amorevolezza, corporeità e speranza — maturati entro la riflessione salesiana sull'intelligenza artificiale nella scuola e nella formazione professionale, di cui la seconda fase del progetto Go Beyond costituisce parte integrante e che ha trovato sintesi nel volume curato dal CNOS-FAP (2026).

Quelli che erano i cinque assi della prima stesura non vengono abbandonati, ma vengono ripresi all'interno di ciascun criterio, così che la saggezza accolga le questioni ontologiche ed epistemologiche, la lentezza la riflessione didattica, l'amorevolezza e la corporeità il nucleo pedagogico e relazionale, la speranza la responsabilità, la governance e lo sguardo sul futuro. Il desiderio che ci anima è che nulla dell'analisi iniziale vada perduto, ma che piuttosto si trasformi in un orizzonte di senso che possa essere "integrabile" da un educatore nella sua pratica quotidiana e, in ultima istanza, perché possa provare a parlare il linguaggio del Sistema Preventivo.

Ci sembra inoltre doveroso dichiarare da dove questo framework non viene, ovvero il testo non nasce a tavolino, ma dal confronto con gli operatori (docenti, formatori e dirigenti) che hanno accompagnato la sperimentazione sul campo le cui osservazioni hanno corretto più di un assunto teorico. Per questa ragione è un documento in fieri, destinato a essere ripreso e affinato a mano a mano che l'esperienza delle scuole lo metterà alla prova.

La scelta non è un semplice riordino, e conviene riconoscerlo apertamente. Mentre i cinque assi descrivevano l'intelligenza artificiale dall'esterno, i cinque criteri descrivono l'educatore dall'interno, indicando come si forma una persona quando attorno a essa operano macchine capaci di imitare il linguaggio. È un baricentro diverso, ed è quello che corrisponde all'identità salesiana del progetto.

Il principio ordinatore

Prima di esporre i singoli criteri occorre enunciare il principio che li ordina, poiché da esso dipende anche l'organizzazione dei documenti. L'adozione dell'intelligenza artificiale in una scuola salesiana è legittima nella misura in cui la tecnologia rimane uno strumento sottoposto alla direzione e alla responsabilità degli educatori, e nella misura in cui serve la crescita integrale degli allievi anziché la sola ottimizzazione delle prestazioni. Siamo consapevoli, infatti, che la macchina non decide, non valuta in ultima istanza e non accompagna, ma assiste chi compie tali azioni. Da questo principio discende un corollario che non ha funzione difensiva, bensì esprime il modo salesiano di intendere la formazione.

Questo progetto forma anzitutto i formatori. Si rivolge ai docenti e agli educatori perché crescano in competenza e in discernimento, e perché poi accompagnino i ragazzi con maggiore consapevolezza nella pervasività che gli strumenti di intelligenza artificiale hanno già nelle loro vite. È esattamente ciò che chiede l'enciclica quando scrive che servono «adulti che riscoprano la loro vocazione di artigiani dell'educare, disponibili a un lavoro quotidiano, paziente, sostenuto da alleanze educative ampie e condivise», e che il compito è «accompagnare bambini e ragazzi a usare le tecnologie come spazio di relazione responsabile, aiutandoli a riconoscerne i rischi e a scegliere ciò che fa crescere la libertà interiore» (*Magnifica Humanitas*, n. 238). L'ordine della formazione muove dall'adulto al ragazzo, e non si tratta di un dettaglio organizzativo, ma del cuore pedagogico del Sistema Preventivo, che chiede all'educatore di esserci prima ancora di chiedere allo strumento di funzionare.

Coerentemente con questo impianto, il framework si limita a enunciare i principi e affida la loro traduzione operativa a un allegato distinto, denominato «Riferimenti normativi e buone prassi», che raccoglie quanto attiene all'AI Act, alla protezione dei dati personali, alle indicazioni ministeriali, al regolamento per i docenti e alle configurazioni delle piattaforme, materia per sua natura soggetta a una revisione più frequente di quella richiesta dai principi qui affermati.

2. Il fondamento: custodire la persona nel tempo dell'IA

Magnifica Humanitas porta nel titolo la sua tesi, ovvero Papa Leone invita ogni credente e tutte le comunità cristiane a custodire con grande cura la persona umana in questo nostro tempo che vede la presenza dell'intelligenza artificiale in innumerevoli ambiti della nostra vita. L'enciclica non parte dall'analisi del mondo della tecnica e della tecnologia, ma da due icone bibliche.

La prima immagine che il Papa usa è quella di Babele, una città e una torre «la cui cima tocchi il cielo», costruite per «farsi un nome», sostenute da «un'unica lingua, un'unica tecnologia, un'unica direzione». È chiaramente un simbolo di un potere che, «invece della comunione, sceglie l'omologazione», e che finisce per «sacrificare la

dignità delle persone all'efficienza» (*Magnifica Humanitas*, n. 7). La seconda immagine è tratta dal libro del profeta Neemia, che davanti alle mura crollate di Gerusalemme non impone soluzioni dall'alto, ma digiuna, prega, «convoca le famiglie, affida a ciascuna un tratto di muro da ricostruire, ascolta le paure, coordina gli sforzi», e ricostruisce «i legami prima ancora delle pietre» (n. 8). Il Papa ne trae il criterio decisivo: la prima scelta non è tra un sì e un no alla tecnologia, ma «tra edificare Babele o ricostruire Gerusalemme» (n. 9).

Su questo poggia l'affermazione che riteniamo fondante, ovvero laddove il Santo Padre afferma che la tecnologia «in astratto non è di per sé una soluzione ai problemi dell'umanità, come non è di per sé un male; ma, concretamente, non è neutrale, perché assume il volto di chi la pensa, la finanzia, la regola, la usa» (*Magnifica Humanitas*, n. 9). La «sindrome di Babele» che l'enciclica invita a evitare è precisamente «la pretesa di un linguaggio unico — anche digitale — capace di tradurre tutto, persino il mistero della persona, in dati e prestazioni» (n. 10). Una scuola che riducesse lo studente al suo profilo di dati starebbe, in piccolo, costruendo Babele.

Che cosa fa l'IA, e che cosa non fa

Per custodire la persona occorre prima nominare con esattezza ciò che le sta accanto. Luciano Floridi propone di smettere di chiamare «intelligenza» ciò che sembra emergere quando questi sistemi operano, egli piuttosto ci invita a leggerli come una nuova forma di “agency senza intelligenza”. In altri termini Floridi li definisce come agentività capaci di produrre effetti nel mondo in modo autonomo, ma nonostante questo questi sistemi, o se vogliamo, queste macchine restano prive di coscienza ed intenzione, inoltre non evidenziano la presenza o l'alternarsi di stati mentali (Floridi, 2025). L'IA opera su base sintattica, non semantica; manipola forme, non significati. La comparsa di un «interlocutore» fluente non autorizza dunque a parlare di un soggetto che comprende. È un punto che i modelli più recenti, capaci di esibire lunghe catene di passaggi, rendono più urgente anziché meno, perché quanto più la macchina sembra ragionare tanto più cresce la tentazione di attribuirle una comprensione che non possiede. Vallor, nel volume *The AI Mirror* (2024), ne ha offerto l'immagine più efficace, descrivendo l'IA come uno «specchio» che rispecchia e ricombina ciò che le abbiamo consegnato, e il cui sguardo «is always both narrower and shallower than the realities they reflect» (Vallor, *The AI Mirror*, pp. 13-14), tanto che proprio per una ragione simile corriamo il rischio di scambiarlo per una mente pensante simile a quella umana.

La stessa distinzione, in chiave antropologica, è il nucleo di pensiero fondante del documento *Antiqua et nova*. La Nota scritta congiuntamente dal Dicastero per la Dottrina della Fede e dal Dicastero per la Cultura e l'Educazione si oppone in maniera drastica alla definizione puramente funzionale dell'intelligenza e recupera la coppia tomista di *ratio* e *intellectus*.

Nel documento cogliamo come la *ratio* sia identificabile nel procedere discorsivo e analitico, mentre l'*intellectus* si configura più propriamente come l'intuizione che penetra la verità (*Antiqua et nova*, n. 14). La macchina, ovvero l'intelligenza artificiale, è costruita per simulare in modo efficace porzioni della *ratio*, come la classificazione, il calcolo, la scomposizione e la deduzione, ma resta esclusa dall'*intellectus*. Quest'ultimo infatti implica che vi sia incarnazione, coscienza morale e soprattutto tensione verso il senso. È la medesima intuizione che Benanti sviluppa nella propria riflessione tecno-antropologica, là dove sostiene che soltanto una visione integrale dell'intelligenza umana, capace di coniugare *intellectus* e *ratio*, consente di sottrarsi al riduzionismo computazionale e di riconoscere la profondità dell'essere umano come soggetto che interpreta, contempla e sceglie (Benanti, *La condizione tecno-umana*, 2016, p. 176). L'errore educativo più grave non consiste allora nell'usare l'intelligenza artificiale, bensì nell'antropomorfizzarla, scambiando la scioltezza del linguaggio per comprensione del vero.

C'è infine una cornice che dà respiro a tutto il resto, e viene da Vojtáš attraverso Benanti. L'IA e i big data sono un «macroscopio» o piuttosto uno strumento che rende visibili strutture e modelli prima invisibili nelle vicende umane, paragonabile per portata al microscopio e al telescopio della rivoluzione scientifica (Vojtáš, 2026). E l'essere umano che maneggia questo strumento è una «natura eccedente», non è circoscritto al dato biologico, ma dispone di un surplus che cerca espressione oltre il piano naturale, attraverso la tecnica e attraverso la dimensione simbolica e spirituale (Benanti, in Grion, 2021; Vojtáš, 2026). L'uso di strumenti, in questa luce, non è accessorio all'umano, ma rappresenta uno dei modi in cui l'umano trascende i propri limiti. Il rischio è tuttavia che quel medesimo surplus venga catturato da una visione tecnocratica e si traduca in «spiritualità post-umanista» o in «compagnia basata sull'IA» (Vojtáš, 2026). La custodia della persona si gioca esattamente su questo crinale, lo stesso che l'umanesimo digitale di Nida-Rümelin e Weidenfeld (2020) addita quando rifiuta insieme l'entusiasmo ingenuo e l'allarme apocalittico, e rilancia la responsabilità umana come compito di configurare la tecnica perché umanizzi il mondo anziché ridurlo.

3. I cinque criteri pedagogici

I cinque criteri non sono virtù astratte da appendere alla porta della scuola. Sono coordinate operative che dicono, per ciascuna dimensione dell'atto educativo, dove passa la differenza tra un uso dell'IA che custodisce la persona e uno che la erode. Vojtáš li riassume in una formula che adottiamo: «la piccolezza saggia, lenta, incarnata, gentile e speranzosa non è un arretramento rispetto al progresso, ma un complemento necessario a esso» (Vojtáš, 2026). Li sviluppiamo uno per uno, facendo confluire in ciascuno l'asse di riflessione che gli corrisponde.

3.1 Saggezza — l'asse epistemologico

Il primo criterio distingue la saggezza dall'informazione, e questa distinzione regge tutta l'epistemologia del framework. L'informazione si accumula e si accelera, mentre la saggezza no. Come insegna Aristotele trattando della *phronesis* nell'*Etica Nicomachea* (VI, 5, 1140b 4-6), la saggezza pratica si acquista attraverso l'esperienza vissuta e il giudizio riflessivo che nasce dall'abito virtuoso, non attraverso l'efficienza tecnica (Vojtáš, 2026). È un sapere che matura, e che proprio perché ha bisogno di tempo per maturare lega fin da subito il primo criterio al secondo.

Antiqua et nova porta questa intuizione al suo vertice quando, nella sua conclusione, lega spiritualità, etica e «sapienza del cuore»: «Solo dotandoci di uno sguardo spirituale, solo recuperando una sapienza del cuore, possiamo leggere e interpretare la novità del nostro tempo... L'umanità non può pretendere questa sapienza dalle macchine» (*Antiqua et nova*, n. 114; cfr Sap 6,12-16). La scuola cattolica, di fronte all'IA, non difende un generico «pensiero umano»: custodisce una forma di intelligenza incarnata, relazionale e orientata al senso, che nessun modello statistico può sostituire.

Sul piano operativo, la saggezza si traduce in un pensiero critico ridefinito, che non è più solo ragionamento logico, ma vigilanza epistemica. Quest'ultima la possiamo declinare nell'abitudine disciplinata di mettere in questione le fonti, nel ricostruire le argomentazioni, nel valutare le prove e verificare le affermazioni con riferimenti indipendenti (Vojtáš, 2026). La diffusione capillare di contenuti generati dall'IA ha reso più probabile che la scioltezza retorica venga scambiata per verità, quella che gli studiosi chiamano illusione di conoscenza. A questa vigilanza occorre affiancare un'alfabetizzazione all'IA intesa in senso critico e non meramente strumentale, perché gli studenti comprendano come gli algoritmi incorporino valori e pregiudizi e come le piattaforme e i sistemi di raccomandazione plasmino la visibilità e la credibilità delle informazioni; è la

direzione indicata da Panciroli e Rivoltella (2024) quando articolano la cultura dell'IA nelle dimensioni della literacy, della criticità, dell'etica e dell'espressività.

A completamento del criterio appena enunciato, ci sembra necessario dover aggiungere due dimensioni da tenere sempre presenti. La prima è la formazione della memoria, perché in una cultura come la nostra che affida sempre più il ricorso a supporti esterni si logora la capacità di tenere insieme l'esperienza in una storia. Ricoeur lo aveva visto con la nozione di identità narrativa: il sé non è un dato che si possiede, ma qualcosa che si diventa raccontandosi, raccogliendo in una trama eventi che da soli resterebbero sparsi. Distingue due modi di restare se stessi, ovvero la medesimezza di ciò che permane e l'ipseità di chi tiene fede a una promessa pur cambiando, egli dunque affida al racconto il compito di comporli nell'unità narrativa di una vita (Ricoeur, *Sé come un altro*, studi quinto e sesto). Ricordare allora non è recuperare un dato archiviato, cosa in cui la macchina ci supera: è comporre la storia che rende riconoscibile una persona. Pratiche come il diario e la scrittura riflessiva non sono auto-ottimizzazione: sono un lento apprendistato alla conoscenza di sé (Vojtáš, 2026).

La seconda dimensione a cui dare rilievo è la qualità dell'identità che si forma negli ambienti digitali. Taylor descriveva l'identità moderna come collocata entro uno «spazio morale» che chiede orientamento (Taylor, *Sources of the Self*); nei contesti digitali ed in particolar nelle interazioni con gli strumenti di IA quell'identità rischia di diventare performativa, ma soprattutto rischia di essere validata dall'esterno; inoltre è possibile che venga plasmata da metriche più che da significati. Educare alla saggezza vuol dire restituire ai ragazzi uno spazio interiore che gli algoritmi non misurano.

3.2 Lentezza — l'asse didattico

Se la saggezza non si lascia accelerare, la didattica deve fare i conti con la velocità. Il secondo criterio è il più scomodo, perché contraddice una promessa che la prima redazione di questo framework aveva accolto con qualche ottimismo, quella della personalizzazione scalabile. La ricerca più recente chiede un correttivo netto. Quando lo strumento generativo risparmia allo studente l'attraversamento del problema, cioè la fatica di cercare, sbagliare e ricominciare, cresce la competenza apparente e diminuisce quella reale. Il prodotto migliora; l'apprendimento no.

Su questo l'enciclica offre la sua formulazione più netta, e merita di essere ascoltata per esteso. I processi educativi, scrive Leone XIV, «hanno bisogno di tempi di maturazione, di confronto con la realtà oltre le apparenze e di un cammino paziente»; e poiché «ogni tecnologia educa chi la utilizza», ne segue che «educare all'uso dell'IA implica quindi educare a decidere quando e per cosa non usarla» (*Magnifica Humanitas*, n. 140). La velocità con cui si ottiene una risposta «rischia di spegnere il desiderio di porre domande, che solo nella durata porta frutto», fino al punto che il Papa invita a «educarci a digiunare dall'IA» per proteggere i giovani «dalla promessa della macchina perfetta, da quella seduzione sottile che fa sembrare inutile il pensiero umano proprio quando è più necessario» (n. 140). Difficilmente si troverebbe una sintesi più precisa del criterio della lentezza.

La radice del problema è cognitiva, perché affidare costantemente all'esterno la memoria, il ragionamento e la scrittura non potenzia la mente, ma ne riorganizza la dipendenza. È il rovescio della «mente estesa» di Clark e Chalmers, che la prima redazione citava con favore, in altri termini quella teoria descriveva una cooperazione sana tra cervello e strumenti, ma dal confronto con docenti e formatori abbiamo maturato la convinzione che quella cooperazione diventa resa quando lo strumento sostituisce lo sforzo invece di sostenerlo. La lentezza è il nome pedagogico di questo discernimento, cioè il sapere quando l'attrito va rimosso e quando, invece, è proprio l'attrito che educa.

Tradotto in pratica, il criterio che proponiamo mira a rovesciare il modo di usare l'IA in aula, per trasformarla da un *answer engine* che consegna soluzioni pronte, ad un interlocutore configurato per non darle. In questo modo l'IA dovrebbe costringere lo studente, attraverso domande aperte e gradualità, a esplicitare il proprio ragionamento e a individuare le proprie misconcezioni, con lo scopo di arrivare a costruire da sé la risposta. È la forma maieutica e socratica dell'integrazione didattica, quella che chiede allo studente di pensare con la macchina invece di delegarle il pensiero. Richiede pazienza, e va messa in conto una resistenza iniziale dei ragazzi abituati alla gratificazione immediata, ma è l'unica che salvaguarda la perseveranza cognitiva, che nella tradizione cristiana non è una tecnica, bensì una virtù.

Lo stesso vale per la valutazione. Strumenti automatici possono offrire al docente indicatori utili sulla comprensione degli studenti, eppure la valutazione resta un atto umano di accompagnamento e discernimento, non una media statistica di prestazioni passate. L'enciclica offre qui il criterio più alto: «edificare nel bene significa accettare il limite e la fragilità dell'umanità senza considerarli un errore da correggere» (*Magnifica Humanitas*, n. 12). L'errore di uno studente non è un'anomalia di sistema da penalizzare, ma il punto da cui può cominciare una crescita; una valutazione che lo tratti come scarto avrebbe già scelto la logica della macchina.

3.3 Amorevolezza — l'asse pedagogico e relazionale

Il terzo criterio è il cuore propriamente salesiano, ed è anche quello su cui la tecnologia recente ha aperto un fronte nuovo. Nel Sistema Preventivo di don Bosco l'assistenza è presenza attiva dell'educatore che si impegna per essere partecipe e coinvolto nella vita degli allievi. Le fonti della tradizione salesiana legano il tema dell'assistenza in particolare al tempo della ricreazione e dello stare insieme meno formale dell'ora di lezione. Tutti i testi che ne parlano avvertono in maniera più o meno esplicita che la mera sorveglianza non basta (Braidò, 2006; Vojtáš, 2017), ma all'educatore è chiesto di animare e di esserci, non di controllare. L'amorevolezza è questo: una relazione che vuole il bene dell'altro e se ne fa carico.

Il fronte nuovo che vorremmo provare a proporre è la simulazione di questa relazione. I sistemi conversazionali sono progettati per rilevare e simulare risposte emotive con regolarità e per offrire un'accoglienza apparentemente non giudicante, e per un adolescente con reti di sostegno fragili la tentazione di scambiare questa parvenza per un incontro reale è concreta. L'enciclica registra il dato con franchezza, ricordando che la letteratura psicologica e psichiatrica «ha documentato con crescente insistenza come un'esposizione precoce e non mediata ai dispositivi digitali e ai social possa incidere negativamente su sonno, attenzione, regolazione emotiva e relazioni, soprattutto nelle età più vulnerabili» (*Magnifica Humanitas*, n. 141). La risposta che il Papa indica è di una semplicità disarmante: «Curiamo le relazioni!» (n. 239).

Qui la differenza tra la macchina e l'educatore non è di grado, ma di natura. Un sistema può generare un testo confortante, ma non può volere il bene di chi gli scrive, né rischiare la propria libertà per lui. La relazione educativa salesiana si fonda sull'esperienza di sentirsi amati dentro una comunità visibile e reale, e questa è una soglia che nessuna simulazione può oltrepassare.

L'acquisizione più preziosa rimane il fatto che l'amorevolezza non è un valore da affiancare all'IA, ma l'antidoto alla sua imitazione più insidiosa. In altri termini dove l'IA simula la prossimità, la scuola salesiana offre la vicinanza reale, e prova ad insegnare ai ragazzi a distinguerle.

3.4 Corporeità — l'asse dell'incarnazione e della comunicazione

Il quarto criterio ricorda che si educano corpi, non profili. Per Vojtáš l'incarnazione è anche una questione di architettura e di organizzazione, tanto che la forma che diamo a un cortile decide quali incontri e quali amicizie vi possono nascere (Vojtáš, 2026). In altri termini se volessimo descrivere quella che è un'intuizione fondativa

tra i salesiani, dovremmo dire che l'oratorio e il cortile, da Don Bosco in poi, valgono come ambiente prima che come programma, il luogo dove ci si accompagna e si fa comunità molto prima che vi si insegni qualcosa.

Lo stesso criterio aiuta a leggere il digitale. Vojtáš mette la comunicazione in rete in fila con i passaggi che l'hanno preceduta, dall'oralità alla scrittura e dalla scrittura alla stampa, e ne trae una costante che risulta fondamentale nel ragionamento che stiamo declinando ovvero che nessuna di queste forme ha cancellato la precedente, l'ha piuttosto assorbita e portata con sé.

La cultura orale, che si fonda quasi interamente sulla corporeità, resta viva accanto a quella scritta e digitale, e da qui la sua proposta di una comunicazione orale-scritta-digitale incarnata, in cui lo strumento digitale non sostituisce la parola e la presenza ma le prolunga (Vojtáš, 2025; 2026). Non a caso Socrate, agli albori, diffidava della scrittura perché temeva che producesse oblio nell'anima, segno che ogni nuovo medium chiede di essere integrato senza che si perda ciò che il precedente custodiva.

L'enciclica dà a questo criterio la sua formulazione più intensa. «In un'epoca che tende a velocizzare e frammentare, la carne umana continua a chiedere di essere curata e riconosciuta da mani capaci di tenerezza»; per questo occorre «custodire luoghi e tempi in cui la presenza fisica rimane decisiva: la tavola condivisa, la comunità cristiana che si raduna, la visita a chi è solo, il servizio ai poveri», nella convinzione che «ogni corpo è tempio dello Spirito e casa di Dio» (*Magnifica Humanitas*, n. 239). Una scuola che integra l'IA, senza presidiare tutto ciò che porta il "corporeo" in una dimensione come il gioco all'aperto o la fatica condivisa, avrebbe vinto sull'efficienza e perso sul fronte dell'educazione.

3.5 Speranza — responsabilità, governance e futuro

Il quinto criterio raccoglie ciò che la vecchia griglia chiamava governance, ma lo trasfigura. La speranza, nella prospettiva di Vojtáš, non coincide con l'ottimismo tecnologico, perché nasce piuttosto là dove l'educazione si fonda sull'esperienza e sul servizio. «Formiamo studenti che hanno visto con i propri occhi come la teoria incontri la realtà, che hanno percepito l'impatto delle proprie azioni sugli altri»; e questa speranza «viene nutrita non saturando i giovani di ulteriori dati, ma coinvolgendoli e accompagnandoli in piccoli atti ricchi di significato che possano aiutarli a scoprire la loro vocazione» (Vojtáš, 2026). La governance, in altre parole, esiste per proteggere proprio questo, ossia la possibilità che un ragazzo trovi la sua strada, e non la performance di un istituto.

La speranza cristiana ha un avversario ben riconoscibile che potremmo definire come il sogno di un potenziamento senza limiti. L'enciclica lo dice senza giri di parole. Contro l'«illusione di una tecnica che promette di liberarci da ogni fragilità», ricorda che «la vera realizzazione non nasce dalla rimozione delle fragilità, ma da una crescita armoniosa» (*Magnifica Humanitas*, n. 12). Educare alla speranza vuol dire allora insegnare a stare nel limite invece di trattarlo come un guasto da riparare, l'esatto opposto di ciò che promette il transumanesimo. È un lavoro rivolto al futuro, tanto che stando alle parole del Papa stesso, «educare le nuove generazioni a credere che l'evoluzione delle tecnologie non segue un percorso inevitabile, ma può essere orientata dalla responsabilità personale e collettiva» è «uno dei servizi più preziosi al bene comune» (n. 238).

Da questa speranza responsabile nascono le scelte di governo, che il framework enuncia come principi e l'Allegato prova a tradurre in indicazioni per la prassi organizzativa. La prima è la responsabilità tracciabile. Un sistema di IA che entri nel campo della valutazione o dell'orientamento di uno studente, o piuttosto che ne tracci un profilo, non dovrebbe operare senza una filiera chiara di responsabilità umana e senza una spiegabilità che ne renda contestabili gli esiti.

Su questi temi l'ordinamento europeo è chiaro, infatti l'*AI Act* classifica come ad alto rischio i sistemi usati nell'istruzione per decidere accessi, valutare gli apprendimenti o orientare i percorsi degli studenti — non l'uso

esplorativo riservato alla formazione dei docenti — e il framework ne assume il principio; gli obblighi puntuali stanno nell'Allegato. La posta in gioco, del resto, non è soltanto giuridica, perché come hanno mostrato Holmes e Tuomi (2022) l'IA educativa, ove non sia guidata da valori umani e sociali prima che da logiche di efficienza, rischia di amplificare le disuguaglianze esistenti anziché ridurle.

La seconda è la sostenibilità integrale. Una scuola che educa alla cura della Casa comune non può promuovere l'innovazione digitale ignorandone il costo ambientale — energia, acqua, infrastrutture, rifiuti elettronici — né i cicli di acquisto e dismissione che esso comporta; la sostenibilità, qui, è insieme ambientale, economica e cognitiva. La terza è la logica di rete, ed è l'immagine con cui l'enciclica chiude il suo discorso sociale, «a ciascuno il suo tratto di muro» (*Magnifica Humanitas*, n. 13). Nessuna scuola affronta da sola questa transizione, e la sussidiarietà chiede che le comunità educative co-progettino gli strumenti con università e tecnici, adattando la tecnologia ai fini educativi e non viceversa. È la via di Neemia applicata alla scuola, dove non si subiscono soluzioni «chiavi in mano», ma si costruisce insieme, ciascuno per la propria parte.

Vale infine la pena di ricordare che, parlando della scuola, l'enciclica riconosce con gratitudine il contributo «di molte opere educative cattoliche che, pur essendo istituzioni private, garantiscono un'accoglienza inclusiva a bambini e giovani di ogni provenienza, anche quando le condizioni economiche delle famiglie non lo permetterebbero» (*Magnifica Humanitas*, n. 144). È, parola per parola, la vocazione della scuola e della formazione professionale salesiana, e la ragione ultima per cui questo framework esiste.

4. Dai criteri alla prassi

I cinque criteri diventano azione quando una scuola li usa per interrogare ogni strumento prima di adottarlo e per far questo non servono nuovi comitati nominali, ma una prassi di discernimento. Ogni volta che una piattaforma o un sistema generativo entra in un processo educativo, chi ha il “governo” del processo stesso dovrebbe porsi cinque domande: chi definisce gli obiettivi che il sistema ottimizza; che cosa misura il sistema; quali cose il sistema non riesce a vedere; chi può contestare le sue indicazioni; dove si attesta o meglio dove rimane il controllo umano. Sono domande che potremmo definire “algoretiche” nel senso di Benanti, l'etica degli algoritmi che si interroga non solo su come un sistema funzioni, ma su quale forma di mondo e di relazione esso renda più probabile (Benanti, *Le macchine sapienti*, 2021, p. 166), e sono coerenti con la richiesta dell'enciclica di tradurre i criteri di discernimento in «progettazione responsabile, valutazioni d'impatto umano e sociale, inclusione dei più fragili» (*Magnifica Humanitas*, n. 14).

Da queste domande discendono alcuni principi operativi, che abbiamo cercato di evidenziare e mantenere tali in questo Framework e che si traducono in disposizioni operative aggiornabili nell'Allegato. Quasi alla conclusione del nostro lavoro vogliamo elencarli: il primato della persona sulla classificazione; la trasparenza dell'uso, perché studenti e famiglie sappiano se, dove e con quale funzione opera l'IA; il controllo umano effettivo sulle decisioni ad alto impatto; la non-sostituibilità della relazione educativa; la proporzionalità, cioè usare l'IA dove amplia accesso e feedback e astenersene dove atrofizza il giudizio.

5. Glossario essenziale

Intelligenza artificiale generativa (IAG)

Tecnologia che produce contenuti originali — testi, immagini, audio, codice — a partire da modelli statistici appresi su grandi quantità di dati. Genera output coerenti senza comprendere ciò che genera.

Agency senza intelligenza

Formula con cui Floridi descrive l'IA: capacità di produrre effetti nel mondo in modo autonomo, ma priva di coscienza, intenzione e stati mentali. L'IA agisce su base sintattica, non semantica: manipola forme, non significati (Floridi, 2025).

Custodia della persona

Categoria sintetica di *Magnifica Humanitas*: l'insieme dei criteri con cui difendere la dignità, la libertà, la relazionalità e la vocazione dell'essere umano nel tempo dell'IA. Sostituisce l'idea dello «strumento da usare bene» con quella di un «ambiente da governare per custodire la persona».

Natura eccedente

L'essere umano non è circoscritto al dato biologico: dispone di un surplus che cerca espressione oltre il piano naturale, attraverso la tecnica e attraverso la dimensione simbolica e spirituale (Benanti, in Grion, 2021; Vojtáš, 2026). L'uso di strumenti appartiene a questa eccedenza, ma può esserne anche la deviazione tecnocratica.

Sapienza del cuore

Nella sezione conclusiva «La vera sapienza» di *Antiqua et nova* (n. 114), la virtù che permette di «tessere insieme il tutto e le parti, le decisioni e le loro conseguenze». È il dono di cui l'umanità ha più bisogno davanti all'IA, e che non può essere preteso dalle macchine (cfr Sap 6,12-16).

Ratio e intellectus

Distinzione tomista ripresa da *Antiqua et nova*: la ratio è il procedere discorsivo e analitico; l'intellectus è l'intuizione che penetra la verità. La macchina simula porzioni della ratio, ma resta esclusa dall'intellectus (*Antiqua et nova*, n. 14).

Algoetica

Etica degli algoritmi (Benanti): insieme di principi volti a garantire che l'uso degli algoritmi non tradisca la dignità umana, l'equità e la giustizia sociale. Nella scuola si traduce in una prassi di discernimento, non in un comitato nominale.

Maieutica digitale

Uso socratico e scaffoldato dell'IAG: invece di fornire risposte pronte, lo strumento guida lo studente con domande graduali a costruire da sé il ragionamento. È la forma di integrazione didattica coerente con il criterio della lentezza.

Mente estesa

Tesi di Clark e Chalmers (1998) per cui i processi cognitivi possono includere strumenti esterni stabilmente integrati. Va assunta con cautela critica: la cooperazione sana tra mente e strumento diventa dipendenza quando lo strumento sostituisce lo sforzo invece di sostenerlo.

6. Conclusione aperta

Questo documento resta un testo vivo, ma non per questo provvisorio nel suo fondamento. La prima redazione invitava al dialogo; questa lo fa poggiando su un riferimento magisteriale che le dà direzione e su una spina pedagogica che le dà forma salesiana. I cinque criteri non chiudono la riflessione, la orientano, e la lasciano aperta al contributo dei docenti e delle comunità educative, che restano gli autori veri di ogni framework, perché sono loro a verificarlo nella vita delle scuole.

L'immagine con cui l'enciclica congeda il lettore è anche la nostra. Davanti alle mura crollate, Neemia non si rassegna e non impone: ascolta, prega, organizza, e «mattone dopo mattone, ricostruisce con il popolo». L'invito di Leone XIV è a essere, nel tempo della trasformazione digitale, «non spettatori rassegnati di fratture sociali e culturali, non semplici commentatori delle rovine, ma donne e uomini che entrano nei cantieri della storia — laboratori di ricerca, imprese tecnologiche, scuole, media, istituzioni, comunità locali — per rialzare ciò che è crollato e proteggere ciò che è esposto» (*Magnifica Humanitas*, n. 241). La scuola salesiana è uno di questi cantieri. A noi il nostro tratto di muro.

Riferimenti

Si elencano le opere citate nel testo. Per i documenti magisteriali si adotta il titolo latino e il numero del paragrafo; per Aristotele la numerazione Bekker.

Aristotele. *Etica Nicomachea*, in *Etiche. Etica Eudemea, Etica Nicomachea, Grande Etica*, a cura di L. Caiani. Torino: UTET, 1996 (la definizione della saggezza: VI, 5, 1140b 4-6, p. 349).

Benanti, P. (2016). *La condizione tecno-umana. Domande di senso nell'era della tecnologia*. Bologna: EDB.

Benanti, P. (2021). *Le macchine sapienti. Intelligenze artificiali e decisioni umane*. Milano: Marietti 1820.

Benanti, P. (2021). Prefazione. In L. Grion, *Chi ha paura del post-umano?* Milano-Udine: Mimesis.

Braido, P. (2006). *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*. Roma: LAS.

Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19.

Dicastero per la Dottrina della Fede & Dicastero per la Cultura e l'Educazione (2025, 28 gennaio). *Antiqua et nova. Nota sul rapporto tra intelligenza artificiale e intelligenza umana*. Città del Vaticano.

Floridi, L. (2025). AI as Agency without Intelligence: On Artificial Intel

ligence as a New Form of Artificial Agency and the Multiple Realisability of Agency Thesis. *Philosophy & Technology*, 38, art. 30.

Gerlich, M. (2025). AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies*, 15(1), art. 6.

Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542–571.

Leone XIV (2026, 15 maggio). *Magnifica Humanitas. Lettera enciclica sulla custodia della persona umana nel tempo dell'intelligenza artificiale*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Nida-Rümelin, J., & Weidenfeld, N. (2020). *Umanesimo digitale. Un'etica per l'epoca dell'intelligenza artificiale*. Milano: FrancoAngeli (ed. or. 2018).

Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2024). *Collaborating with Machines. AI, Literacies, School*. Scholé, 1, 15–48.

Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro* (a cura di D. Iannotta). Milano: Jaca Book (ed. or. *Soi-même comme un autre*, 1990).

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vallor, S. (2024). *The AI Mirror: How to Reclaim Our Humanity in an Age of Machine Thinking*. New York: Oxford University Press.

Vojtáš, M. (2017). *Reviving Don Bosco's Oratory. Salesian Youth Ministry, Leadership and Innovative Project Management*. Jerusalem: STS.

Vojtáš, M. (2025). AI-Enhanced Intercultural Dialogues: A Digital-Written-Oral Educational Framework. *Orientamenti Pedagogici*, 72(3), 25–36.

Vojtáš, M. (2026). Educare l'umano nell'era dell'Intelligenza Artificiale: saggezza, lentezza, amorevolezza, corporeità e speranza come criteri pedagogici. In *Intelligenza Artificiale nella scuola e nella formazione professionale salesiana. Esperienze, riflessioni e sfide* (pp. 317–336). Roma: CNOS-FAP.