Giuseppe Annacontini è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Foggia. I suoi attuali campi di ricerca riguardano la pedagogia dell'emergenza, la formazione docenti, il rapporto tra educazione e complessità, i Futures Studies e la Futures Literacy. Autore di numerosi saggi, articoli e volumi tra i quali ricordiamo *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche* (Torino 2014); *Imparare a essere forti* (Bari 2019); con José L. Rodríguez, *La mossa del gambero* (Udine 2018); con M. D'Ambrosio, N. Di Genova, A. Vaccarelli, C. Iorio, A.G. Lopez, A.P. Paiano, E. Zizioli, *Bambini e bambine in fuga dalla guerra* (Roma 2022); *Segnavia per una Pedagogia dell'emergenza*, in *Problemi della pedagogia* (2022); *La sfida pedagogica dell'IA*, in *Cultura pedagogica e scenari educativi* (2023).

Isabella Loiodice è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Foggia. I suoi ambiti di ricerca si riferiscono principalmente alla pedagogia come scienza teorica e prassica, nelle sue articolazioni tematiche relative alla formazione per l'intero corso della vita, all'educazione interculturale, intergenere e intergenerazionale. Per Progedit, ha pubblicato: *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche* (2023); alcune curatele, tra cui: *Ripensare le relazioni intergenere. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne* (2020); *Pedagogia bianca. Per un nuovo umanesimo* (2023).

Euro 16,00
ISBN 9788861947023
9 788861 947023

a cura di Giuseppe Annacontini e Isabella Loiodice

Formare (a)i futuri

a cura di
Giuseppe Annacontini e Isabella Loiodice

Formare (a)i futuri

PROGEDIT

Mai come in questi ultimi tempi si parla tanto di "futuro". Mai come in questo inizio di millennio cresce la materiale percezione e la consapevolezza del coinvolgimento di tutti e di ciascuno nella rete globale e interconnessa di informazioni, esperienze, immaginari.
Cambiamenti climatici, crisi sanitarie, minacce belliche, dinamiche demografiche, massicci esodi di persone rappresentano emergenze ricorsive che agiscono sulle vite di singoli e di comunità e che al contempo generano l'insorgere di domande per la costruzione di (nuovo) senso. All'educazione, e a chi di essa si occupa, spetta il non sempre facile compito di accompagnare tali processi.
Il volume ospita contributi di studiosi di Pedagogia e di Futures Studies, focalizzati sul tema del "formare (a)i futuri" e organizzati in due parti: la prima, intitolata a Pedagogia e Futures Studies; la seconda, intitolata a Futures Skills per la formazione e lo sviluppo umano. Due dimensioni che si intersecano tra loro e che raccontano di una militanza che chi si occupa di educazione deve saper testimoniare giorno per giorno, con uno sguardo attento sul presente, memore del passato ma convintamente proteso e aperto al futuro.

La dea alata Metis sotto il trono di Zeus, particolare di una scena raffigurante la nascita di Atena, 550-525 a.C. Museo del Louvre, Parigi.
© Maric-Lan Nguyen/Wikimedia Commons. Rielaborazione grafica.

MeTis
Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

Direttore scientifico
Giuseppe Annacontini (Università di Foggia)

Direttore fondatore
Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di Direzione scientifica – Vicedirettori
Giuseppe Burgio (Università di Enna Kore), Daniela Dato (Università di Foggia), Barbara De Serio (Università di Foggia), Alessandro Peter Ferrante (Università di Milano-Bicocca), Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara), Rosa Gallelli (Università di Bari), Manuela Ladogana (Università di Foggia), Anna Grazia Lopez (Università di Foggia), Berta Martini (Università di Urbino), Marianna Traversetti (Università di Roma Sapienza), Alessandro Vaccarelli (Università dell'Aquila), Elena Zizioli (Università di Roma Tre)

Comitato scientifico
Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Federico Batini (Università di Perugia), Franco Bochicchio (Università di Genova), Luis Carro (Universidad de Valladolid), Mauro Ceruti (IULM - Milano), Enza Colicchi (Università di Messina †), Mariagrazia Contini (Università di Bologna), Patrizia De Mennato (Università di Firenze), Giuseppe Elia (Università di Bari), Loretta Fabbri (Università di Siena), Franco Frabboni (Università di Bologna), Luca Gallo (Università di Bari), Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis), Zdenko Kodelja (Educational Research Institute of Ljubljana), Pierpaolo Limone (Università telematica Pegaso), Antonella Lotti (Università di Foggia), Alessandro Mariani (Università di Firenze), Joan Soler Mata (Universidad de Vic), Josip Milat (Sveučilište u Splitu), Riccardo Pagano (Università di Bari), Loredana Perla (Università di Bari), Mimmo Pesare (Università del Salento), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania), Nùria Rajadell Puiggros (Universidad de Barcelona), José Luis Rodríguez Illera (Universidad de Barcelona), María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona), Bruno Rossi (Università di Siena), Antonia Chiara Scardicchio (Università di Bari), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Giancarlo Tanucci (Università di Bari), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze)

Speciali di MeTis

Numeri precedenti:

Il gioco nelle attività motorie
in età evolutiva
Teorie e modelli
d'intervento educativo.
Nuovi paradigmi e nuovi scenari
a cura di Dario Colella,
Manuela Ladogana
e Domenico Monacis

Educazione e neoliberismi
Idee, critiche e pratiche
per una comune umanità
a cura di Emanuela Mancino
e Marialisa Rizzo

Que viva Freire!
Epistemologia umanizzante,
traiettorie partecipative,
prospettive di speranza
a cura di Silvia Maria Manfredi
e Silvio Premoli

Allargare il cerchio
Pratiche per una comune umanità
a cura di Maria Livia Alga
e Rosanna Cima

Infanzie e servizi educativi a Milano
Percorsi di ricerca intervento
con bambine, bambini
e adulti per innovare
il sistema 0-6 comunale
a cura di Silvio Premoli
e Francesca Linda Zaninelli

Attività motorie, processo educativo
e stili di vita in età evolutiva
Il programma SBAM!
per la scuola primaria in Puglia
Risultati del monitoraggio
nelle attività motorie.
Foggia – 3 maggio 2017
a cura di Dario Colella

Per un nuovo patto di solidarietà
Il ruolo della pedagogia
nella costruzione di percorsi identitari,
spazi di cittadinanza
e dialoghi interculturali
Seminario nazionale SIPED –
Società Italiana di Pedagogia
Foggia, 31 marzo – 1 aprile 2016
a cura di Isabella Loiodice
e Simonetta Ulivieri

Mesce 2012. Mediterranean Society
of Comparative Education
Convegno internazionale
"Educazione e cambiamento sociale:
verso un reale sviluppo umano"
Hammamet, Tunisia, 1-3 ottobre 2012

EDA nella contemporaneità
Gruppo di ricerca
"Condizione adulta e processi formativi"
Convegno nazionale "L'educazione
degli adulti nella contemporaneità.
Teorie, contesti e pratiche in Italia"
Lecce, 13-14 maggio 2015

a cura di
Giuseppe Annacontini e Isabella Loiodice

Formare (a)i futuri

Saggi di:
Giuseppe Annacontini
Miriam Bassi
Severo Cardone
Daniela Dato
Maurizio Fabbri
Isabella Loiodice
Roberto Paura
Pascal Perillo
Cristina Romano

Progedit

© 2025 Progedit
Progedit – Progetti editoriali srl
Via De Cesare 15 – 70122 Bari
www.progedit.com
e-mail: info@progedit.com
Tel. 0805230627
Fax 0805237648

Prima edizione giugno 2025

ISSN MeTis 2240-9580
Pubblicazione periodica

ISBN 9788861947023
Supplemento alla pubblicazione periodica

Proprietà letteraria
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari

Pubblicato con il contributo
del Dipartimento di Studi Umanistici,
Università di Foggia.

In collaborazione con il CICo – Centro di ricerca Interdisciplinare
su Complessità e Futures Studies (Università di Foggia)

Comitato scientifico del numero speciale:
Isabella Loiodice,
Daniela Dato,
Giuseppe Annacontini.

INDICE

Prefazione. Costruire futuri
attraverso l'educazione VII
di Giuseppe Annacontini e Isabella Loiodice

Parte Prima
Pedagogia e Futures Studies:
utopie pedagogiche e Futures Literacy I

Una disciplina per il nostro secolo:
i Futures Studies e l'importanza di studiare
(e cambiare) il futuro 3
di Roberto Paura

Per una pedagogia del "buon antenato" 13
di Giuseppe Annacontini

"Compagni di esplorazione".
Gli insegnanti tra Futures Literacy,
Futures Skills e Deep Skills 26
di Daniela Dato

Dal futuro ai futuri.
Percorsi plurali di emancipazione 42
di Maurizio Fabbri

Progettare il futuro, investire in educazione 53
di Isabella Loiodice

Pedagogia e Futures Studies in dialogo
per il lavoro educativo e pedagogico 66
di Pascal Perillo

Parte seconda
Futures Skills per la formazione
e lo sviluppo umano 85

Orientare ai futuri desiderabili:
il design thinking
tra riflessività e creatività trasformativa 87
di Severo Cardone

Il futuro che verrà: strumenti
per educare i giovani
al pensiero progettuale 98
di Cristina Romano

Dare forma alle idee
e promuovere competenze
di auto-orientamento 114
di Miriam Bassi

Le autrici e gli autori 126

PREFAZIONE.
COSTRUIRE FUTURI
ATTRAVERSO L'EDUCAZIONE

di Giuseppe Annacontini e Isabella Loiodice

Mai come in questi ultimi tempi si parla di "futuro", con una differenza sostanziale rispetto al passato: la prospettiva progettuale e di sviluppo, che sembrava essere connaturata a esso, si tinge ora sempre più di tinte fosche e perturbanti, che ne disegnano contorni incerti e frammentati, oscurandone la direzione e lasciando addirittura prefigurare una sua "fine".

Certo, tutta la storia dell'umanità è costellata di epoche buie e drammaticamente conflittuali, ma la differenza – sostanziale – rispetto al passato è legata alla dimensione planetaria che eventi conflittuali potrebbero assumere, aggravati dalla potenza distruttiva globale degli attuali armamenti bellici. Una dimensione universale e planetaria che si estende anche ad altri eventi come i cambiamenti climatici e le emergenze sanitarie, queste ultime testimoniate dalla recente pandemia da Covid 19. Il mondo, cioè, si è scoperto drammaticamente interconnesso, non solo legato dagli effetti benefici della globalizzazione, come in un primo momento era apparso, bensì unito da fenomeni globali che possono minarne la stessa sopravvivenza.

Cosa sta determinando tutto questo, in termini di postura cognitiva ed emotiva, dei singoli e delle comunità, rispetto al futuro? Certamente una pervasiva condizione di disorientamento e di ansia più o meno latente, che a sua volta ingenera risposte differenti rispetto a essa: chiusura in sé stessi o in un privato sempre più ristretto, ricerca di soddisfacimenti immediati quanto effimeri, incapacità di progettazioni a lungo termine, prevalenza della dimensione del "qui e ora" rispetto al "poi". La dimensione del futuro, quindi, fa paura perché la si vede come foriera di eventi perturbanti, "scoprendosi" così privi di quella forza propulsiva che può derivare solo dalla speranza di prospettive di sviluppo e di progresso.

Se tutto questo si riflette negativamente sulle persone di ogni età, diventa veramente devastante soprattutto sulle giovani generazioni, a cui è (dovrebbe essere) legata quasi naturalmente la dimensione di futuro: il futuro è la vita stessa che procede, sia pure tra incognite e difficoltà. Come dire: se non c'è prospettiva di futuro, non c'è vita. Segnali preoccupanti

in tal senso emergono anche dalla recente diffusione di un fenomeno denominato "*child free*", cioè l'aumento di persone in età genitoriale (25-34 anni) che dichiarano di non volere figli, in tal modo consolidando un trend di progressivo calo della natalità.

Questa condizione – nelle caratteristiche chiaroscurali che sta assumendo – pone domande, e chiede risposte, all'*educazione* e a chi di essa si occupa, quindi alla comunità pedagogica *in primis*.

In tal senso, occorre ri-partire dall'educazione e dalla pedagogia, recuperando e ottimizzando la loro naturale potenza *trasformativa in senso emancipativo* rispetto ai processi di accelerato e permanente cambiamento che contrassegnano la contemporaneità.

Come dire: occorre partire dal riconoscimento della "normalità" dell'irrompere dell'eccezione e della conseguente e inevitabile riorganizzazione che avviene anche per mezzo di prassi pedagogiche molto diversificate, che non solo sono "nella" ma sono "della" trasformazione di un soggetto-mondo in continuo divenire.

L'educazione è, di per sé stessa, capacità di investire nell'*improbabile* (direbbe Morin) per curvare in direzione di progetto il futuro dell'umanità, investendo sul naturale istinto di sopravvivenza che, dagli albori dell'esistenza sulla Terra, l'umanità ha sempre dimostrato di possedere.

Cogliendo proprio nella crisi l'occasione di "passare" da una situazione incerta a una più definita, secondo il significato etimologico stesso del termine crisi (dal greco κρίνω), a indicare un "punto di svolta" che a sua volta implica una scelta, una decisione.

Il crescente sviluppo della letteratura sui e dei Futures Studies e la definizione di *long megatrends* che delineano prospettive differenti di futuri *possibili*, *probabili*, *plausibili* o *preferibili* aiutano – ma nello stesso tempo complessificano – l'apertura di sguardi su ciò che potrà accadere nel medio e nel lungo termine, ponendo grandi interrogativi sul senso che possono assumere i "futuri" e sul modo in cui possiamo immaginarli.

L'indeterminatezza che contraddistingue il futuro – fortemente condizionato dalla precarietà del tempo presente – rende ancor più necessari e determinanti il *sapere* e l'*agire* dell'educazione "attraverso" una teoria e una prassi pedagogiche che facciano risaltare la potenza positivamente eversiva della formazione come strumento di progettazione e continua ri-progettazione esistenziale.

In tale prospettiva intende muoversi questo *Speciale* di "MeTis", che pone al centro della riflessione pedagogica il tema del "formare (a)i futuri", quale risultante di analisi e di discussioni condivise – anche attraverso l'organizzazione e la partecipazione a seminari e convegni – da parte di stu-

diosi di Futures Studies e di pedagogia. Uno specifico riferimento va fatto, a esempio, al convegno del 10 aprile 2024, organizzato presso il Dipartimento di Studi umanistici dell'Università di Foggia o a quello svoltosi a Napoli nel settembre dello stesso anno dall'Italian Institute for the Future dal titolo *U(O)sare il futuro*.

Il volume si articola in due parti:

- la prima, intitolata a *Pedagogia e Futures Studies: utopie pedagogiche e Futures Literacy*, con i contributi di Roberto Paura, Giuseppe Annacontini, Daniela Dato, Maurizio Fabbri, Isabella Loiodice e Pascal Perillo;
- la seconda, intitolata a *Futures Skills per la formazione e lo sviluppo umano*, con i contributi di Severo Cardone, Cristina Romano e Miriam Bassi.

La prima parte si "apre" con il contributo di Roberto Paura, co-fondatore e presidente dell'Italian Institute for the Future, dal titolo: *Una disciplina per il nostro secolo: i Futures Studies e l'importanza di studiare (e cambiare) il futuro*. Il saggio parte da uno dei princìpi costitutivi dei Futures Studies e cioè «che il futuro è aperto» (p. 11), il che non consente di renderlo perfettamente conoscibile e, allo stesso tempo, lo espone agli esiti dell'azione umana, vincolandolo non solo alle leggi della probabilità ma anche a quelli della "preferibilità"; quindi, delle scelte che gli attori sociali compiono sulla base di determinati valori e aspirazioni. In tal modo, «ciò a cui si può aspirare è un aumento della *capacità di futuro*, intesa come capacità della collettività di determinare quanto più possibile gli stati futuri della società e impegnarsi nel perseguirli» (p. 10).

Segue il contributo di Giuseppe Annacontini, ordinario di Pedagogia generale e sociale dell'Università di Foggia, *Per una pedagogia del "buon antenato"*. Un saggio che, attraverso una lucida e critica decostruzione di "segnali" del presente rispetto al futuro – invecchiamento della popolazione, crisi economica e ambientale, potere della tecnologia sull'umano, polarizzazione politica –, intende ribadire il protagonismo della pedagogia rispetto alla possibilità/necessità di investire sulla sua capacità di agire e di «essere parte attiva e determinante per la cura di quella vulnerabilità, generatività, eccezione ed emergenza che è la ribalta della vita stessa» (p. 22). *Alfabetizzare al futuro* attraverso l'educazione delle giovani generazioni diventa quindi un imperativo pedagogico affidato soprattutto ai professionisti dell'educazione e, più in generale, agli adulti di oggi, affinché sappiano assumersi la responsabilità di investire in saperi, azioni, valori idonei a garantire futuri, per sé stessi e per le generazioni a venire.

Il successivo saggio è a firma di Daniela Dato, ordinaria di Pedagogia generale e sociale dell'Università di Foggia, intitolato *"Compagni di esplorazione". Gli insegnanti tra Futures Literacy, Futures Skills e Deep Skills*. Il contributo pone al centro dell'attenzione il ruolo cruciale e determinante degli insegnanti come "facilitatori" di futuro attraverso la promozione, nelle giovani generazioni loro affidate, di competenze trasversali legate allo sviluppo del pensiero progettuale, problematico e critico. Un pensiero che sappia utilizzare la dimensione stessa del futuro come strumento «per imparare a pensare, per imparare a pianificare strategicamente, partendo dall'analisi dei *trend* per immaginare possibili impatti, fronteggiare cambiamenti sociali, tecnologici, economici, politici, culturali» (p. 31). All'"arte" di insegnare e a coloro che ne sono i protagonisti – i docenti delle scuole di ogni ordine e grado – è affidata l'"arte" dell'apprendere, non limitata alla sola dimensione dell'istruzione ma allargata a forme di *apprendimento profondo*, che chiamano in causa un sapere intriso di emozioni e di sentimenti, un sapere saggio e sapiente in grado di dotare le giovani generazioni di quello sguardo di visione e di immaginazione attraverso cui governare, piuttosto che subire, il futuro.

Il contributo di Maurizio Fabbri, ordinario di Pedagogia generale e sociale dell'Università di Bologna, dal titolo: *Dal futuro ai futuri. Percorsi plurali di emancipazione*, riflette sul nesso indissolubile che lega passato, presente e futuro, nella loro doppia dimensione di necessità e di possibilità, e sulla tentazione di sguardi nostalgici sul passato, frutto di retrotopie che portano a idealizzare il passato come forma di difesa da un futuro che appare incerto e, per ciò stesso, carico di insidie. «Da qui, la necessità di concentrarsi sul futuro, cogliendone i legami col presente e con le sue potenzialità trasformative. Il limite di molte interpretazioni della condizione umana attuale è quello di accentuare gli aspetti di problematicità delle trasformazioni in corso, senza coglierne anche le possibili direzioni di senso» (p. 47). Si tratta allora, secondo Fabbri, di credere, e di investire pedagogicamente, nella possibilità di costruire una civiltà dell'empatia piuttosto che una civiltà lacerata da divisioni e da prevaricazioni del più forte sul più debole, impegnandosi a farlo già nel "qui o ora" del nostro presente.

Segue il saggio di Isabella Loiodice, ordinaria di Pedagogia generale e sociale dell'Università di Foggia, dal titolo: *Progettare il futuro, investire in educazione*. L'analisi, necessariamente critica e problematica del tempo della contemporaneità, mette in luce le "trappole" del presentismo e lo spettro di una defuturizzazione che colpisce soprattutto le giovani generazioni, ingenerando quella che Recalcati chiama "deriva melanconica", e che l'appagamento effimero derivante dall'acquisto compulsivo di pro-

dotti e da relazioni meramente virtuali non riesce a contrastare. «Occorre quindi l'impegno – affidato proprio all'educazione – affinché si ristabilisca la *dimensione prefigurativa* dell'essere umano, intesa come la capacità di immaginarsi in una veste rinnovata rispetto a quella del tempo presente, per riuscire a individuare e gestire l'inatteso, e quindi l'imprevedibilità e l'aleatorietà, tratti costitutivi della condizione post-moderna» (p. 59). Una dimensione prefigurativa e progettuale che può tuttavia concretizzarsi nell'utopia pedagogica di una società orientata alla *fraternità universale*.

Chiude la prima parte del volume il saggio di Pascal Perillo, ordinario di Pedagogia generale e sociale dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli, intitolato: *Pedagogia e Futures Studies in dialogo per il lavoro educativo e pedagogico*. Il saggio fonda le proprie riflessioni a partire proprio dal paradosso rispetto al quale l'educazione, se da una parte viene riconosciuta unanimemente come la chiave di volta per la costruzione di società democratiche e inclusive, dall'altra non viene adeguatamente sostenuta da investimenti (politico-culturali prima ancora che economici) che ne rendano possibile l'azione trasformativa ed emancipativa. A partire, dunque, dalla valorizzazione della formazione come dispositivo trasformativo in funzione emancipativa, si tratta di riconoscere la centralità del lavoro educativo e pedagogico che i professionisti dell'educazione – docenti, educatori e pedagogisti – svolgono nei contesti di formazione formale, informale e non formale. I traguardi normativi raggiunti negli anni più recenti relativamente al riconoscimento di queste professionalità rappresentano tappe importanti di un cammino, ancora lungo, di legittimazione attraverso cui dimostrare di «"avere a cuore" la crescita e l'emancipazione delle persone e di consentire alla pedagogia di contribuire a costruire le condizioni di possibilità dell'educazione e della formazione, grazie al lavoro esercitato dai professionisti» (p. 76).

La seconda parte del volume prende avvio dal saggio di Severo Cardone, PhD di Pedagogia, *Orientare ai futuri desiderabili: il Design thinking tra riflessività e creatività trasformativa*. Il saggio parte da una lucida analisi del tempo presente e di alcune sue connotazioni costitutive, traducibili in una serie di comportamenti che, per esempio nel mondo del lavoro, hanno dato luogo a fenomeni inediti come la *great resignation* o il *queit quitting*, fondamentalmente riconducibili alla difficoltà a gestire la complessità e problematicità dell'esistenza, «condizioni ambigue ed estremamente fluide che generano negli individui una fragilità emotiva e relazionale, una incapacità immaginativa e una impotenza appresa che alimentano inevitabilmente quella cultura della sopravvivenza (del tutto subito e veloce) che si nutre spesso di narrazioni disorientanti ed eterodirette» (p. 87). Alla

formazione e alla sua costitutiva valenza orientativa viene affidata la possibilità di *educare ai futuri* le giovani generazioni, anche attraverso mirate metodologie orientativo-formative quali quelle utilizzate nel Centro di bilancio di competenze e Orientamento alla carriera del Dipartimento di Studi umanistici dell'Università di Foggia. Nel saggio viene così descritto il percorso laboratoriale di orientamento ai futuri – denominato *Design My Futures* – utilizzando come cornice di riferimento le tradizionali fasi della metodologia del *Design thinking*, grazie all'uso di strumenti e tecniche capaci di entrare in empatia con i problemi delle persone, partendo da ciò che per loro è desiderabile, al fine di generare soluzioni innovative, e quindi creative, di progettazione dei propri futuri.

Segue il saggio di Cristina Romano, PhD di Pedagogia, su: *Il futuro che verrà: strumenti per educare i giovani al pensiero progettuale*. Il saggio – a partire dalla cornice teorica disegnata dal precedente contributo di Severo Cardone – illustra nel dettaglio le prime tre tappe del percorso laboratoriale di orientamento ai futuri denominato *Design My Futures*. Il percorso è stato ideato e progettato dal gruppo di ricerca del Centro di bilancio di competenze e Orientamento alla carriera dell'Ateneo foggiano, successivamente presentato in via sperimentale nell'ambito di tre diverse iniziative di formazione per docenti, svolte tra settembre 2024 e marzo 2025. «L'impianto metodologico del percorso si fonda, di fase in fase e di strumento in strumento, sul passaggio graduale e sempre più analitico dalla dimensione gruppale a quella soggettiva e sulla transizione progressiva dal generale al particolare, dal collettivo all'individuale, dall'immaginato al prospettato, con l'obiettivo di accompagnare i giovani destinatari delle attività in un efficace processo di acquisizione e potenziamento di *Futures Skills*» (p. 103).

Chiude la seconda parte del volume il saggio di Miriam Bassi, PhD di pedagogia, intitolato: *Dare forma alle idee e promuovere competenze di auto-orientamento*, che si colloca in linea di continuità con i due precedenti saggi e che rende conto della quarta e quinta tappa del già citato percorso laboratoriale di orientamento ai futuri denominato *Design My Futures*. Anche in questo saggio, il riferimento è alla dimensione orientativa attivata dall'applicazione del *Design thinking*, quale «metodologia caratterizzata da un forte approccio trasformativo, [che] permette di attivare processi di innovazione *human-centered* in ambiti e contesti connotati da alti livelli di imprevedibilità» (p. 114). Gli strumenti utilizzati (come a esempio i mattoncini Lego, impiegati in particolare nella quarta fase del percorso) consentono di attivare, da parte dei partecipanti, processi cognitivi di tipo progettuale, immaginativo e riflessivo, cui segue una fase di condivisione allargata che consente ai partecipanti di esplicitare, attraverso il racconto,

i vissuti personali e le proprie prospettive di futuro. Si tratta di percorsi laboratoriali che si nutrono delle risultanze, continuamente *in progress*, degli studi e della letteratura scientifica di riferimento e che si traducono in attività di formazione, in particolare di docenti che, a scuola, sono quotidianamente impegnati nel difficile ma appassionante compito di orientare i loro studenti nella progettazione di *futuri desiderabili*, contrastando la tentazione, sempre incombente, di rimanere intrappolati in un *presente senza futuro.*

Una prospettiva, quest'ultima, che la pedagogia si impegna a contrastare attraverso riflessioni teoriche ed esperienze sul campo come quelle poste al centro di questo volume, frutto di una *militanza* che chi si occupa di educazione deve saper testimoniare giorno per giorno, con uno sguardo attento sul presente, memore de passato ma aperto dinamicamente al futuro.

PARTE PRIMA
Pedagogia e Futures Studies: utopie pedagogiche e Futures Literacy

UNA DISCIPLINA PER IL NOSTRO SECOLO: I FUTURES STUDIES E L'IMPORTANZA DI STUDIARE (E CAMBIARE) IL FUTURO

di Roberto Paura

1. *Fallimenti e persistenze della futurologia*

In un libro scritto agli inizi degli anni Ottanta, *Per uscire dal ventesimo secolo*, Edgar Morin mise in luce i fallimenti della futurologia:

> la futurologia degli anni Sessanta riteneva che il passato fosse arcinoto, che il presente fosse chiaramente noto, che il basamento delle nostre società fosse stabile e che su queste sicure fondamenta venisse forgiato l'avvenire, nello sviluppo delle tendenze dominanti dell'economia, della tecnica, della scienza, e grazie a questo sviluppo. Il pensiero tecnoburocratico credeva in tal modo di poter prevedere l'avvenire […]. Ma in realtà i futurologi hanno edificato un futuro immaginario partendo da un presente astratto. Per loro il posto del futuro è stato preso da uno pseudopresente imbottito di ormoni. Gli strumenti rozzi, mutilati, mutilanti che servono a essi per percepire e per concepire il reale li ha resi ciechi non soltanto all'imprevedibile, ma anche al prevedibile (1989, p. 273).

Alla base di questa cecità, Morin poneva l'illusione di poter definire in modo deterministico l'avvenire attraverso l'identificazione di leggi storiche universali. Se le grandi illusioni che avevano alimentato la prima metà del ventesimo secolo si erano ormai dissolte, non ugualmente era sparita nel dopoguerra la convinzione che il futuro potesse essere previsto attraverso l'estrapolazione del presente e del passato. Così, per esempio, i pianificatori del mondo capitalistico credevano che ciò che aveva caratterizzato le società occidentali fino ad allora, ossia l'industrializzazione e l'imminente approdo a una società post-industriale fondata sui consumi di massa, avrebbe contraddistinto l'evoluzione dei cosiddetti Paesi del Terzo mondo: favorire le condizioni per il decollo economico diventava quindi necessario se si voleva perseguire l'obiettivo di una convergenza di tutte le società mondiali verso la "modernità".

Anche se Morin ci metteva in guardia da simili miti quasi cinquant'anni fa – e come lui molte altre voci critiche della "futurologia" e della teoria della modernizzazione anche vent'anni prima – oggi non sembra che ab-

biamo fatto molti passi avanti. L'economia ci ha dato certo poche soddisfazioni, ma che dire della tecnologia? Possiamo discutere dei presupposti ideologici delle scienze economiche e metterne in questione gli assunti e le conclusioni, ma la tecnologia rappresenta oggi un discorso universale, apparentemente al riparo da presupposti ideologici e dominato da leggi ferree attraverso cui poter prevederne l'evoluzione negli anni a venire. Non è forse vero che di intelligenza artificiale si parlava da decenni, prima che ci trovassimo a vivere l'attuale epoca delle IA generative? Un futurologo come Ray Kurzweil è arrivato al punto da elaborare una sorta di legge deterministica, la "legge dei ritorni acceleranti", che a suo dire domina l'evoluzione tecnologica, utilizzandola per prevedere il futuro delle macchine intelligenti fino a un momento non molto lontano in cui macchine senzienti prenderanno il controllo dell'evoluzione biologica (1999).

Anche senza arrivare a simili derive messianiche, l'ingenuità con cui ci relazioniamo alle moderne intelligenze artificiali denota un pregiudizio di fondo. Chiediamo per esempio all'IA di dirci quali, a suo dire, sono i cardinali più "papabili", perché siamo intimamente convinti che l'IA sia in grado di scandagliare tra gli abissi dei dati in modi che sarebbero impossibili agli umani, realizzando inferenze che ci sono precluse e arrivando in tal modo a elaborare previsioni più precise. Già negli anni Cinquanta gli americani chiamavano "oracoli elettronici" i supercomputer di allora, utilizzati per fornire risposte a problemi complessi, come il calcolo delle traiettorie dei missili balistici e l'esito di uno scontro nucleare (Jungk, 1963). All'epoca si trattava di tecnologie nuove, sulle quali venivano proiettate aspettative di conoscenza oggettiva tipiche della mentalità positivista; la stessa cosa accade oggi, come dimostra il vasto utilizzo che delle IA viene fatto nelle grandi società di consulenza per cercare di ammantare di oggettività gli scenari a cui si affidano banche, assicurazioni, industrie e grandi imprese. Oggi come allora, tuttavia, le nostre ambizioni futurologiche soffrono di cecità e le previsioni che producono restano, in buona parte, illusorie. Perché?

2. *L'illusione deterministica del futuro chiuso*

Due grandi forze spingono l'essere umano a interessarsi del futuro: la curiosità e l'incertezza. Se la curiosità è uno stimolo comune anche al nostro desiderio di comprendere il passato e il presente, l'incertezza è caratteristica esclusiva del futuro. Si tratta – vale la pena sottolinearlo – di un'incertezza *ontologica*, non epistemica: vale a dire che, laddove possia-

mo essere incerti su come siano andati esattamente certi fatti nel passato perché non abbiamo sufficienti testimonianze, e possiamo non conoscere esattamente tutto ciò che avviene nel presente perché difettiamo di dati, nel caso del futuro l'incertezza deriva dal suo essere radicalmente diverso dal passato e dal presente. Non possiamo acquisire *testimonianze* del futuro, perché la freccia entropica del tempo muove in un'unica direzione, dal passato verso il futuro, il che ci impedisce di estrarre conoscenza dal futuro. Né tantomeno possiamo acquisire dati: gli unici dati che possediamo sono quelli del presente, che possono fornirci indizi sull'evoluzione di un dato fenomeno, senza mai darci alcuna certezza sulla sua evoluzione *effettiva*. Questo perlomeno se accettiamo uno dei princìpi fondamentali dei Futures Studies (gli "studi di futuro"), ossia che il futuro è aperto (Bell, 2003).

Se infatti nutrissimo la convinzione (dominante per buona parte della storia umana) secondo cui il futuro è chiuso, vale a dire che non può essere modificato e tutti gli eventi che accadranno sono già dati, allora potremmo credere che sia possibile, in qualche modo, ridurre la nostra incertezza epistemica riguardo al futuro. Sappiamo come ciò avveniva in passato: interpretando il volo degli uccelli, le viscere degli animali, gli oracoli sibillini, i fondi di caffè, le profezie dei veggenti. Oggi crediamo che queste tecniche appartengano a un passato pre-moderno che ci siamo lasciati alle spalle, ma non è così. L'illusione di poter conoscere il futuro è più forte che mai nell'epoca contemporanea, perché si salda con la grande illusione della tecnologia: mentre siamo pronti a liquidare come inefficaci i mezzi del passato perché afferivano a regimi di senso diversi (magici o religiosi), crediamo invece ciecamente nella possibilità che la tecnologia, intesa come il dominio delle applicazioni strumentali della scienza, possa riuscire là dove i mezzi precedenti avevano fallito.

Certo, la scienza ci fornisce spettacolari capacità predittive: conoscendo una data legge di natura possiamo prevedere con assoluta certezza tantissimi fenomeni che regolano il nostro mondo, spingendoci addirittura fino a prevedere quando il nostro sole si spegnerà e persino quando il nostro universo morirà. È dunque legittimo attendersi che la scienza possa fornirci metodi per conoscere altrettanto precisamente anche l'evoluzione futura dei fenomeni sociali. Questa idea, che apparteneva al positivismo ottocentesco, non sembra averci abbandonato, benché si sia rivelata finora inconsistente. Tra coloro che per primi avevano messo in guardia dal credere all'illusione positivistica ci sono nomi che oggi non sono più di moda. Benedetto Croce aveva preso le mosse dalla critica del naturalismo allora dominante (a cavallo tra Otto e Novecento) per sostenere la "riduzione della storia sotto il concetto generale dell'arte" (Croce, 2017), che stava

a significare che la storia non può essere considerata una scienza, perché «non ricerca leggi né foggia concetti; non induce né deduce; è diretta *ad narrandum*, non *ad demonstrandum*; non costruisce universali e astrazioni, ma pone intuizioni» (Croce, 1990). In seguito, avendo perso di significato la polemica con il naturalismo, la tesi di Croce fu considerata antiscientifica e criticata anche da quegli storici e sociologi che, a partire dalla scuola francese delle "Annales", speravano di trarre dalla ricerca storica delle generalizzazioni e volevano prendere le distanze dalla storia evenemenziale, diretta *ad narrandum*, secondo la definizione crociana.

Karl Popper spiegò a sua volta molto efficacemente perché la ricerca di generalizzazioni nelle scienze storiche sia permessa a patto di non pretendere di ricercare leggi deterministiche, poiché tutto ciò che si può sperare di ottenere dalla generalizzazione dei fenomeni sociali sono *tendenze*, e queste tendenze, anche quando ben consolidate, non vanno assolutizzate, ossia fatte passare per leggi, perché tali non sono:

> La confusione che [i positivisti] fanno tra leggi e tendenze fa sì che essi credano in tendenze non condizionali (e quindi generali); oppure, potremmo dire, in *tendenze assolute*; per esempio, in una tendenza storica generale verso il progresso [...]. E per quel poco che considerano la riduzione delle loro tendenze a leggi, credono che si possono far derivare direttamente queste tendenze soltanto da leggi generali universali, come le leggi della psicologia (o forse del materialismo dialettico, ecc.) (2013, p. 131).

Anche Popper, tuttavia, ha dovuto in seguito scontrarsi con forti opposizioni di tipo ideologico che hanno ridimensionato la portata dal suo pensiero. Del resto, le tesi tanto di Croce quanto di Popper mal si conciliano con quell'ambizione di scientificità che seduce ogni disciplina. Morin osservava come la sociologia, «che pure non può avere alcuna precisione scientifica e non può formulare alcuna previsione scientifica e che quindi non può raggiungere lo *status* di scienza, conserva il modello di scientificità della vecchia fisica che ormai è diventato irrealistico» (Morin, 1989). Negli anni Cinquanta quella che fu la culla della futurologia scientifica, la RAND Corporation, think-tank della Difesa americana, si diede come obiettivo lo sviluppo di una "teoria generale del futuro" che aveva l'evidente pretesa di realizzare il sogno di una "scienza del futuro" cara ai positivisti (Andersson, 2018). Un obiettivo considerato all'epoca alla portata dello sforzo conoscitivo, perché proprio alla RAND quelle discipline considerate irriducibili alla matematizzazione, come il comportamento degli attori economici o le relazioni internazionali, venivano piegate ai nuovi strumen-

ti della teoria dei giochi e della cibernetica. La convinzione condivisa allora dai futurologi americani era che l'incertezza relativa al futuro fosse solo di natura epistemica, non ontologica: il futuro poteva essere perfettamente conosciuto perché è reale quanto il passato e il presente.

In realtà, la stessa teoria della relatività speciale di Einstein sembra sottintendere il concetto di "futuro chiuso" (Orilia, 2012); dunque, all'interno di una cornice di senso dominata dal determinismo della fisica, era possibile credere in una perfetta conoscibilità del futuro. Di nuovo fu Popper – che conosceva bene le teorie di Einstein, con il quale intratteneva una corrispondenza – a mettere in discussione tale assunto. Egli dimostrò infatti che la teoria della relatività speciale non implica che l'inconoscibilità del futuro sia dovuta solamente al fatto che un osservatore situato nel presente non può essere raggiunto dai segnali provenienti dal futuro, ma si fonda sull'asimmetria ontologica tra un passato chiuso e un futuro aperto. Anche ipotizzando l'esistenza di un demone laplaciano in grado di conoscere tutte le condizioni iniziali di una determinata ragione spazio-temporale in un dato istante, tali informazioni finirebbero per appartenere al suo passato, non al suo futuro. Pertanto la relatività speciale permette solo la *retrodizione*, non la previsione: può dire solo del passato, non del futuro.

> Si può così dire che, secondo la relatività speciale, il passato è la regione che è, in via di principio, conoscibile; e il futuro è la regione che, sebbene influenzata dal presente, è sempre "aperta": essa è non solo sconosciuta, ma è, in linea di principio, non pienamente conoscibile, dal momento che, essendo completamente conosciuta, sia pure da un demone, essa diverrebbe parte del suo passato (Popper, 1985, p. 73).

3. *L'aspetto normativo del futuro aperto*

Solo lentamente si è dunque accettato, nel corso del Novecento, il principio del futuro aperto, principio che, come si accennava, è alla base dei Futures Studies ed è a fondamento della sua radicale differenza rispetto alla futurologia. Laddove quest'ultima si fonda infatti sulla prevedibilità del futuro attraverso leggi di inferenza, e dunque sullo statuto scientifico dello studio del futuro, i Futures Studies si fondano sulla convinzione che il futuro, essendo aperto, non può mai essere perfettamente conoscibile e dunque non può esistere una scienza in grado di conoscerlo. L'abbandono del paradigma empirico-positivista a favore di un approccio critico allo studio del futuro (Gildey, 2022) non è avvenuto in modo indolore e nem-

meno è stato riconosciuto e accettato da tutti. La concezione ingenua della futurologia è in realtà ancora oggi dominante, cosicché i Futures Studies, dopo una fase di impetuoso sviluppo nel periodo di affermazione dei saperi postmoderni (gli anni Sessanta e Settanta), sono entrati in un lungo periodo di stasi, da cui solo di recente hanno iniziato a riemergere[1].

I Futures Studies non sono una scienza. La scienza ottiene previsioni precise attraverso leggi universali, ma come si è visto i Futures Studies studiano le tendenze, non le leggi; inoltre, la scienza implica la replicabilità dei risultati, mentre ogni studio di futuro, anche quando segue alla perfezione il suo framework metodologico, è sempre destinato a produrre risultati diversi. Ma perché ciò accade? Futuro aperto significa aperto all'azione umana, ossia alla soggettività. Esistono chiaramente dei vincoli oggettivi alla discrezionalità degli stati futuri, dati dalle leggi di natura, che regolano i fenomeni non umani. Ma, entro questi vincoli, uno stato futuro dipenderà in modo pressoché esclusivo dalle azioni intraprese nel presente. Se dunque chiediamo a diversi gruppi e collettività umane di designare tale stato futuro, possiamo essere certi che non ne troveremo mai uno uguale, perché anche all'interno di gruppi culturalmente e socialmente omogenei che variano poco in termini di valori e aspettative i futuri preferibili sono inevitabilmente diversi.

Ma, si obietterà, perché tirare in ballo il *preferibile*, quando chiaramente il nostro obiettivo è definire il *probabile*? I Futures Studies distinguono tra tre dimensioni del futuro: il futuro probabile, derivazione della futurologia e che si basa sull'estrapolazione quantitativa delle tendenze (*forecast*); il futuro possibile, che invece pluralizza il futuro incorporando diversi possibili esiti e scenari (*foresight*); e il futuro preferibile, che incorpora le prime due dimensioni e punta a definire, tra i possibili esiti futuri, quello maggiormente desiderabile, definendo così le azioni necessarie nel presente per conseguirlo (*anticipazione*) (Poli, 2024). Questo passaggio dalla probabilità alla preferibilità rappresenta la vera svolta fondativa dei Futures Studies, i cui strumenti analitici sono messi al servizio di studi di tipo normativo: se si ammette infatti che il futuro è aperto e determinato in buona parte dalle

[1] Diversi segnali confermano questa riemersione. A livello internazionale, l'attivazione di unità dedicate agli studi di futuro in organizzazioni internazionali e grandi società di consulenza, tra cui spicca il Competence Centre on Foresight della Commissione europea; la stessa UE, inoltre, attraverso il cosiddetto GreenComp, sta introducendo nelle amministrazioni pubbliche dei paesi membri i concetti teorici e pratici dei Futures Studies. In Italia, i Futures Studies sono di recente oggetto di interesse e approfondimenti da parte di discipline molto diverse tra loro, dalla sociologia alle scienze politiche, dalla statistica alla pedagogia fino alla psicologia sociale.

scelte degli attori sociali, occorre esplicitare valori e aspirazioni per poter definire quali azioni compiere nel presente.

Il divario tra il futuro probabile e il futuro preferibile, cioè la distanza che intercorre tra lo stato futuro che possiamo stimare dall'evoluzione delle tendenze globali (megatrend) e lo stato futuro che vorremmo si realizzasse, dimostra l'ingenuità della futurologia deterministica. Lo scrittore C.S. Lewis notava con altri termini questo problema osservando la distanza che intercorre tra l'idea che gli esseri umani dovrebbero comportarsi in un certo modo e il fatto che in realtà si comportano diversamente. Se gettiamo in aria un sasso, sappiamo che ricadrà invariabilmente a terra perché sottoposto alla legge di gravitazione universale. Nei fenomeni naturali non c'è «una legge relativa a ciò che deve accadere, distinta da ciò che accade effettivamente» (Lewis, 1997, p. 40). Nei fenomeni sociali, invece, osserviamo da un lato l'aspettativa verso un dato esito che risponde a norme morali introiettate (diciamo, l'azione verso il bene), dall'altro l'esito effettivo che quasi sempre differisce da quello desiderato. Quella che Lewis definisce "legge morale" è stata spiegata in modi diversi: come l'effetto di norme provenienti da un piano metafisico (spiegazione teologica), come il prodotto della civilizzazione (spiegazione sociologica), come il risultato dell'evoluzione cognitiva (spiegazione naturalistica); ma in tutti i casi resta questa distanza tra ciò che la legge morale suggerisce e l'azione effettiva, come è evidente per esempio nel caso del contrasto al cambiamento climatico: l'umanità è concorde che sia necessario un cambio di passo radicale per mettere un freno alle emissioni climalteranti e ridurre la devastazione ambientale, ma nonostante questa concordia non riesce a impedire l'esito distruttivo.

Possiamo dare due tipi di spiegazione a questo problema: la prima suggerisce che esistono tendenze strutturali dotate di grande forza di inerzia che è davvero difficile spingere in altra direzione, il che significa che i megatrend sono molto spesso "chiusi", vale a dire poco soggetti a variazioni nell'arco di una o due generazioni (spiegazione strutturalista); la seconda considera l'esistenza di grandi disuguaglianze all'interno delle compagini sociali, per cui, anche se *in media* l'umanità potrebbe volere un certo esito futuro, gruppi più forti per potere politico, economico, mediatico, tecnologico sono in grado di contrapporsi a tale volontà pur essendo grandemente minoritari, perseguendo interessi di parte (spiegazione politico-sociale). La verità è probabilmente nel mezzo: è senz'altro vero che i megatrend, che costituiscono il principale oggetto di studio dei Futures Studies, in quanto fenomeni macroscopici e di lungo periodo tendono ad assolutizzarsi, vale a dire a essere scambiati per tendenze assolute, come sosteneva Popper, pren-

dendo il posto delle leggi universali della società ricercate dalla futurologia positivista, rendendo difficile spingerli verso l'esito desiderato (si pensi, per esempio, al megatrend demografico, che per decenni ha spinto verso una crescita della popolazione considerata inarrestabile, per poi assumere – perlomeno finora in buona parte dei paesi occidentali – una tendenza al declino demografico che sembra altrettanto inarrestabile); ma è altresì vero che il potere, inteso come la capacità degli attori di agire efficacemente in vista di uno scopo, non è uniformemente distribuito, ciò che uno dei padri fondatori dei Futures Studies, Bertrand de Jouvenel (che al potere aveva dedicato anche una monografia), evidenziò distinguendo tra *futuro dominante* e *futuro dominabile* (de Jouvenel, 1991). Il futuro che per me è dominante, nel senso che non posso modificarlo, può essere dominabile per una persona dotata di maggior potere di me, perché attraverso le sue azioni può modificarlo. La disparità che si viene creando tra coloro per i quali i futuri sono dominanti (la maggioranza) e coloro per i quali i futuri sono dominabili (un'élite sempre più ristretta) è inevitabilmente una delle cause del divario tra futuro probabile e futuro preferibile, perché per chi può dominare il futuro il probabile può arrivare facilmente a coincidere con il preferibile.

4. *Destoricizzazione e ansia del futuro*

Tutto ciò spiega perché l'ansia del futuro sia una componente caratteristica della nostra epoca. In parte, certamente, ha ragione Morin ad affermare che il progredire della conoscenza comporta necessariamente un aumento dell'inconoscibilità, e quindi dell'incertezza relativa al futuro: questo avviene perché, per i fenomeni complessi, come nel caso dei fenomeni sociali, la conoscenza che possiamo estrarre non è finita, per cui a ogni nuovo livello di conoscenza si associa una parte di ignoranza. Ma mentre l'incertezza è una componente naturale del pensiero rivolto al futuro e non può essere rimossa, ciò a cui si può aspirare è un aumento della *capacità di futuro*, intesa come capacità della collettività di determinare quanto più possibile gli stati futuri della società e impegnarsi nel perseguirli. Se questa capacità si riduce a causa dell'aumento delle disuguaglianze sociali e tutti i futuri finiscono per diventare dominanti, l'ansia del futuro non potrà essere esorcizzata attraverso l'azione nel presente, dato che tale azione risulterà fin da subito chiaramente ininfluente. Si verificherà allora quella che Ernesto de Martino ha chiamato *destoricizzazione*: è il processo che il soggetto mette in atto di fronte ai grandi tornanti della storia – dove

per "storia" s'intende non l'insieme dei momenti del passato, ma il divenire storico – che richiedono la presa di coscienza e l'assunzione di decisioni essenziali per la sopravvivenza stessa.

> In tutti questi momenti la storicità *sporge*, il ritmo del divenire si manifesta con particolare evidenza, il compito umano di "esserci" è direttamente e irrevocabilmente chiamato in causa, qualche cosa di decisivo accade, o sta per accadere, costringendo la stessa presenza ad accadere, a sporgere a sé stessa, a impegnarsi e a scegliere: il carattere critico di tali momenti sta nel fatto che in essi il rischio di non è più intenso, e quindi più urgente il riscatto culturale (de Martino, 1953, pp. 144-145).

La destoricizzazione consiste nel negare il divenire storico e, in questo senso, coincide con la defuturizzazione di cui parlava Fred Polak (1973): la negazione del divenire avviene, secondo de Martino, attraverso la ripetizione dell'identico, come nel caso dei rituali magico-religiosi, che servono a ristabilire l'accessibilità dell'evento storico, riducendone la portata angosciosa. Che cos'è il nostro ricorrere agli oracoli elettronici, che si limitano a produrre combinazioni sempre nuove di configurazioni preesistenti, se non una forma nuova di ritualismo magico-religioso con cui destoricizzare l'incertezza del domani attraverso il ritorno dell'identico? Anche il ritorno alle illusioni del determinismo può essere visto come un modo per addomesticare il divenire storico, riproponendo l'immagine solo apparentemente consolatoria di un futuro chiuso contrapposto ai futuri aperti.

È per questo motivo che i Futures Studies rappresentano una disciplina indispensabile oggi più che mai: perché il loro primario obiettivo consiste invece nel mantenere i futuri aperti all'agire umano e nel rendere i cittadini del XXI secolo in grado di affrontare con consapevolezza e determinazione l'evoluzione della storia orientandola verso un domani migliore.

Bibliografia

Andersson, J. (2018). *The Future of the World: Futorology, Futurist, and the Struggle for the Post Cold War Immagination.* Oxford, Londra: Oxford University Press.

Bell, W. (2003). *Foundation of Future Studies.* Londra: Routledge.

Croce, B. (1990). *Estetica* (Giuseppe Galasso, Ed.). Milano: Adelphi.

Croce, B. (2017). *La storia ridotta sotto il concetto generale dell'arte.* Milano: Adelphi. (Ed. or. 1893).

de Jouvenel, B. (1967). *L'arte della congettura.* Firenze: Vallecchi. (Ed. or. 1964).
de Jouvenel, B. (1991). *Del potere.* Milano: SugarCo. (Ed. or. 1947).
de Martino, E. (1953). Fenomenologia religiosa e storicismo assoluto. In M. Massenzio, *La storia velata. Crisi e riscatto della presenza.* Torino: Einaudi.
Gidley, J. (2022). *Il futuro. Una breve introduzione.* Napoli: Italian Institute for the Future. (Ed. or. 2017).
Jungk, R. (1963). *Il futuro è già cominciato.* Einaudi: Torino.
Kurzweil, R. (1999). *The Age of Spiritual Machines.* New York: Viking Press.
Lewis, C.S. (1997). *Il cristianesimo così com'è.* Milano: Adelphi.
Morin, E. (1989). *Per uscire dal ventesimo secolo.* Bergamo: Pierluigi Lubrina Editore.
Orilia, F. (2012). *Filosofia del tempo. Il dibattito contemporaneo.* Roma: Carocci.
Polak, F. (1973). *The Image of Future.* Amsterdam: Elsevier.
Poli, R. (2024). Introduction: The Subtle Interplay between Futures Studies and Anticipation Theory. In R. Poli (Ed.), *Handbook of Future Studies* (pp. 1-8). Cheltenham: Edward Elgar
Popper, K. (1985). *Post scritto alla logica della scoperta scientifica. L'universo aperto. Un argomento per l'indeterminismo.* Milano: il Saggiatore.
Popper, K. (2013). *Miseria dello storicismo.* Milano: Feltrinelli. (Ed. or. 1944).

PER UNA PEDAGOGIA DEL "BUON ANTENATO"

di Giuseppe Annacontini

1. *Le trasformazioni della contemporaneità*

La vita e l'evoluzione delle strutture sociali contemporanee sono caratterizzate dall'accentuarsi di dinamiche ondulatorie in seno a tendenze già di per sé curvilinee, talvolta anche asintotiche, che con sempre maggiore frequenza toccano e superano soglie di resilienza e di non ritorno, oltre le quali l'andamento assume la forma di una spezzata, presentando fratture e puntualità angolari che descrivono l'accadere di un evento, di una svolta radicale, di un cambiamento catastrofico. In quest'attimo, l'armonia del dipanarsi temporale incontra la discontinuità con effetti imprevedibili che compromettono quanto ciascun soggetto o collettività ha elaborato in termini di frame simbolico, immaginativo e progettuale: «la catastrofe – ricorda un Thom citato da Woodcock & Davis (1982) – è il "salto" da uno stato a un altro o da un cammino a un altro. Catastrofe, dunque, non significa in assoluto fine, ma mutazione di forma, magari riadattamento. In ogni caso vi è catastrofe se ciò che muta ha carattere di irreversibilità» (p. 47).

Nel mondo attuale, il ripetuto presentarsi di "salti catastrofici" ha, sotto molti aspetti, normalizzato una dinamica che in altre epoche avremmo definito rivoluzionaria, e in questa società e cultura noi siamo, completamente immersi, talvolta atterriti dalla perdita di punti di riferimento altre volte esaltati dagli orizzonti che tali cambiamenti schiudono improvvisamente. Ed entrambe queste tonalità emotive sono non solo legittime ma pedagogicamente da coltivare in quanto, nella loro intermittenza, sono il segnale di un inter-esse e di un coinvolgimento che sostanzia il portato critico di ciascun soggetto. Provare un transitorio senso di stordimento o di entusiasmo di fronte al cambiamento significa innanzitutto non essere apatici e non attestarsi su una posizione di inerzia e, questo, è già pedagogicamente un sufficientemente adeguato punto di partenza per evolvere verso nuova identità e competenza.

Se prendiamo in considerazione il campo di studi specificamente dedicato all'analisi del pensiero, della società, della cultura umana, non è

difficile riscontrare un trend di medio-lungo periodo in cui vi è stata la crescente attitudine a cercare attributi efficaci (a cercare un "nome") per descrivere il tempo presente. Un'ansia definitoria che, per molti aspetti, sembra poter essere ricondotta alla quasi-ossessiva ricerca di qualcosa che si è definitivamente perduto.

Si è cercato, e si cerca, di definire ciò che si rivela incomprensibile a fronte di una trasformazione sociale e culturale di "secondo livello" (cfr. *infra*), dando l'impressione che, anche quando la ricerca si riveli ricca e progressivamente portatrice di idee e strumenti di pensiero, superiore all'interesse di analisi e di diagnosi sia il definire in sé. L'obiettivo principale sembra essere, allora, riuscire a fissare un punto per trovare una rotta, il puntellare un segnavia per indicare la strada, il ricostruire una cornice per riorganizzare le rappresentazioni. I risultati sono stati molteplici e molti di altissima qualità teoretica e prassica; in tutti, pedagogicamente, rintracciamo il bisogno di descrivere e attestare la propria posizione nei confronti di una temporalità accelerata che proietta verso un futuro che si presenta rizomatico, talvolta desertico, altre labirintico.

La ricerca, ricca e progressivamente portatrice di idee e strumenti di pensiero, sembra spesso convincente e, tuttavia, ogni volta insufficiente e segnata dalla necessità di continue integrazioni, torsioni, specificazioni. Senza andare troppo indietro e solo per citare forse i modelli più celebri, sono le stesse parole utilizzate per descrivere lo spaesamento del nostro tempo a dirci di questa urgenza definitoria che si è sostanziata nelle idee del postmoderno, neo-secolarismo, di epoca delle passioni tristi, società del rischio, dell'empatia, acentrica, della cultura postdemocratica, sovranista, VUCA, BANI, della globalizzazione, glocalizzazione e deglobalizzazione e tante altre.

Se la pedagogia deve attendere alla sua natura di scienza teorico-prassica votata alla comprensione e trasformazione del contesto in cui si colloca (Baldacci & Colicchi, 2016; Riva, 2011; Colicchi, 1995), allora è tanto necessario che essa si confronti con queste strutture e modelli concettuali del mondo che la circondano, quanto illusorio ritenere che possa appellarsi a un unico modello di riferimento al fine di risolvere un qualsiasi particolare problema educativo. Come, anche, illusorio appare che essa possa aspirare a praticare una semplice soluzione di lineare (o monologico) adattamento teso a dare risposta a un'inesistente evoluzione "normale" del mondo della formazione (Annacontini & Dato, 2020).

La riflessione pedagogica si trova oggi nelle condizioni di dover rispondere a specifici passaggi culturali, sociali, esistenziali, essi stessi caratterizzati dall'introduzione di nuove variabili e dall'emergenza di nuovi

bisogni che definiscono, a cascata, nuove strutture descrittive, interpretative, comportamentali e indeboliscono l'efficacia dell'appello a qualunque struttura routinaria. In questa condizione, la pedagogia ha il compito di accompagnare e dare compimento ai potenziali generativi ed emancipativi del soggetto in formazione, assecondando percorsi di sviluppo certo orientabili ma indeterminabili, che fanno della "sorpresa epistemica", ovvero della scoperta che tra realtà e verità c'è un nesso ludico di "improbabilità" congiunturale (Foucault, 1981/2017), il loro principale tratto distintivo, spesso costringendo a gestire il non semplice rapporto tra spazio-tempo presente ed eterocronie ed eterotopie.

D'altronde come già messo lucidamente in chiaro più di recente da diversi autori tra i quali Fabbri (2019, 2020), Pinto Minerva (2013), Morin (2021), Dato (2015), Loiodice (2023), Biesta (2022), a suo modo il pedagogico ha proprio nella trasformazione il suo habitat e contesto elettivo, nonché la propria ragion d'essere fondamentale. I processi trasformativi ed emergenti, normalmente ed eccezionalmente evolutivi, sono, di fatto, lo specifico attivatore e fulcro di senso e significato (e di giustificazione) per ogni azione educativa, perché essa delinea lo spazio-tempo in cui maggiormente si rivela la "costitutiva vulnerabilità" (Annacontini, 2019) della progettazione esistenziale (sempre, problematicisticamente, considerata nella progressiva ricerca di forme di integrazione tra istanza soggettiva e oggettiva) non indifferente alle azioni di sostegno, accompagnamento, aiuto, cura e capacitazione strutturate, ovvero progettate e programmate in relazione a specifiche intenzionalità e finalizzazioni.

E da qui, allora, è necessario partire, per riflettere sul ruolo della pedagogia in una contemporaneità segnata da processi di accelerata trasformazione. È necessario, infatti, partire dal riconoscimento della "normalità" dell'irrompere dell'eccezione e della conseguente e inevitabile riorganizzazione che avviene anche per mezzo di prassi pedagogiche anche molto diversificate che non solo sono "nella" ma sono "della" trasformazione di un soggetto-mondo in continuo divenire.

Se Baldacci (2014) ha ben descritto la progressiva normalizzazione dei processi di metacambiamento sociali (e relative ricadute sulle *formae mentis* singolari oltre il modello di una mente/pensiero complesso), se Fabbri e Contini (AA.VV. 2014; Fabbri, 2018; Contini 2009) hanno sottolineato la generatività ideativa, sociale, politica dei margini e dello scarto cui affidare le possibilità di una "impennata evolutiva" (culturale e finanche genetica), se Loiodice (2023), Ceruti & Bellusci (2023) hanno raccontato della necessità di ri-settare i frame interpretativi della crisi nella evoluzione di una prospettiva innanzitutto etica improntata alla comunità di desti-

no, allora si dà il caso che la pedagogia debba opportunamente valutare la necessità di corrispondere alla logica e alle dinamiche di cui tali processi sono manifestazioni (cambiamento di cambiamenti, catastrofe, creazione, divergenza, evento ecc.) arricchendo la propria capacità riflessiva di adeguate strumentalità concettuali e operative utili a rispondere al sempre più frequente e accelerato (Rosa, 2015) presentarsi di situazioni di "eccezione" (Annacontini, 2022). Situazioni, appunto, per le quali spesso non vi è sufficiente tempo per dar corso a processi di adeguata ed efficace metabolizzazione del nuovo che si prospetta.

Una logica e una dinamica che ci pare corrisponda eminentemente a quella forma dell'"accadere" che Heidegger (1936-44/2007) probabilmente ci proporrebbe di pensare radicalmente, nell'*Ereignis*, come atto del disporsi della "verità dell'essere dell'uomo" in un rapporto aperto con la "verità dell'essere del mondo" in cui ha origine un nuovo pensare e pensiero che esistenzialmente si vorrebbe armonia nella cura, ma che esistentivamente si rivela per lo più trauma.

La pedagogia, in questi casi, si scopre a

> lavorare precipuamente sull'assunto concettuale della vulnerabilità e generatività umana e della componente desiderante del soggetto che si traduce in architetture infra-meso e sovrastrutturali (umane, comunitarie e sociali fatte di simboli, immaginari, ma anche materiali) in grado di assicurare non tanto la realizzazione dei desiderata, ma sicuramente l'aspirazione a compiere un processo di soggettivazione che si dà come integrazione simbiotica di ciascun "io" con/nel "mondo" (Annacontini & Zizioli, 2022, pp. 190-191)

escludendo, di fatto, qualsiasi soluzione normalizzata o ancor peggio rigidamente protocollare.

In questa nuova storia di sviluppo soggettivo non meno che collettivo, la pedagogia ha, a nostro parere, un rinnovato ruolo da protagonista.

2. *Segnali dal mondo futuro*

In questo quadro, il "protagonismo" della pedagogia è nell'essere parte attiva e determinante per la cura di quella vulnerabilità, generatività, eccezione ed emergenza che è la ribalta della vita stessa.

E se il "protagonismo" si definisce sempre in una trama (il protagonista è tale per il ruolo giocato in una storia, per come si muove sul palcoscenico, per come sa garantire la propria presenza significativa in un contesto),

alcune di queste "trame" di maggiore interesse pedagogico sono rintracciabili nei profili di criticità socio-culturali predominanti, definibili ricorrendo ad alcuni megatrend del futuro (cfr. tra gli altri: IIF, 2023, 2024, 2025; UBS, 2024; WHO, 2022) a cui richiamarsi in ragione del bisogno di mantenere salda l'attenzione della pedagogia su scenari e realtà emergenti storicamente, seppure a livello previsionale.

Riassumendo, a uso del presente scritto, alcuni documenti e ricerche, le questioni che emergono possono essere sintetizzate per macrotemi/problemi:

1. *Disuguaglianza economica*: aumento del divario nella distribuzione delle risorse con conseguente crescenti significative disparità tra ricchi e poveri in relazione a opportunità di accesso a servizi essenziali. In particolare, il pensare-agire pedagogico dovrà necessariamente considerare come tale polarizzazione possa dar corso a una crescente disparità nell'accesso a un'istruzione di qualità, spesso influenzata dalle prospettive di ascrizione (come avrebbe già detto anni addietro Mannheim, 1967/2017) ovvero dall'appartenenza per nascita e retaggi a specifici segmenti sociali, molto spesso coincidenti con la provenienza geografica.

2. *Crisi ambientale*: il crescente prospettarsi di eventi, non necessariamente estremi ma comunque impattanti sugli ecosistemi legati ai cambiamenti climatici e ai rischi di degrado ambientale, porranno significative sfide in termini di sostenibilità degli stili di vita e garanzia, innanzitutto, della salute di singoli e del pianeta. Tali cambiamenti hanno trovato espressione anche nelle teorizzazioni di diversi autori che hanno prospettato l'ingresso in nuove ere geologiche di volta in volta intitolate antropocene (Crutzen, 2005), entropocene (Stiegler & Ross, 2015), novacene (Lovelock, 2020), ctulucene (Haraway, 2019). Alla crisi ambientale corrisponde, pedagogicamente, l'appello a far "pace con la terra" (Shiva, 2012), ovvero a crescere le future generazioni in armonia con le finalità fatte proprie da una pedagogia dell'ambiente, nell'ambiente, con l'ambiente.

3. *Benessere esistenziale*: aumento delle criticità relazionali e comunicative, con potenziali dirette ricadute sulla tenuta delle identità personali e sociali, con particolare riferimento ad adolescenti e giovani adulti, in parte esacerbato dalle pressioni sociali e dal sempre più intrusivo uso dei social media in cui parte importante della comunicazione immaginale (modelli di vita, di comportamento, di successo) resta in mano a grandi potentati economici. Anche in quest'area alla pedagogia spetta il compito di nutrire

anticorpi critici rispetto all'uso delle nuove tecnologie e all'interpretazione dei messaggi da essi mediati, in modo da facilitare lo sviluppo di un "senso di coerenza" e realistica mediazione tra aspirazioni e desideri personali e aspettative e funzionamenti sociali.

4. *Polarizzazione politica*: crescente conflittualità ideologica con conseguente incremento della possibilità di esplosione di scontri sociali che minano progressivamente la costruzione di un terreno di comune dialogo e, per lo stesso motivo, fomentano forme di discriminazione di genere, religione, etnia fino a sfociare in aperto razzismo xenofobo. Questo clima, che è per altri versi divenuto un tema della *Cancel culture* (Norris, 2023; Annacontini & Vaccarelli, in press), si sostanzia nella difficoltà di creare contesti sociali e pubblici di dialogo aperto e costruttivo, con il rischio di ridurre al silenzio le voci portatrici di differenti punti di vista. La pedagogia, in tal senso, avendo sempre fatto dell'emancipazione e della promozione occasioni nelle quali la generatività personale possa integrarsi costruttivamente con il mondo sociale e culturale di vita, dovrà trovare nuove strade, anche in relazione alla emergente richiesta di nuove competenze nel gestire le nuove tecnologie per la manipolazione di simboli socialmente rilevanti. Questo al fine di garantire sempre le possibilità di resistenza, dissenso, critica, differenza che non si arrendano o non soccombano di fronte alla tracotanza delle ideologie che fanno della propria egemonia il solo fondamento della propria ragione, a garanzia dei valori autentici di una democrazia metodologica (di pensiero, cognitiva, razionale) prima ancora che politica.

5. *Digitalizzazione*: diversi autori – tra gli altri Bostrom, De Kerchove, Floridi, Han, Harari, Benanti, Cristianini ecc. – hanno diffusamente tentato di prefigurare, pur da prospettive e con esiti diversi, l'impatto che la tecnologia potrà avere sulla vita quotidiana presente e futura. Non di rado, le preoccupazioni più immediate hanno riguardato la questione dell'accessibilità ai saperi e alla conoscenza e della disinformazione, con esiti di crescente segmentazione (fino alla discriminazione) sociale, legata alla limitazione delle opportunità di usufruire di servizi, di partecipare alla vita sociale e, non ultimo, di accedere a opportunità lavorative, ma anche alla produzione (umana, come le *fake news* o *deepfake*, o artificiale, come le "allucinazioni" prodotte dalle IA) di notizie fuorvianti che possono avere effetti di concreta destabilizzazione sociale. In questo senso, la progettazione educativa deve – con sempre maggiore insistenza, attenzione e apertura al confronto con i nuovi linguaggi e media – perseguire la formazione

di soggetti in grado di coltivare il valore della memoria, nutriti di senso critico e consapevoli dell'importanza che ricoprono le fonti nell'avallare qualunque posizione personale, sociale, culturale.

6. *Invecchiamento demografico*: l'allungamento della vita e l'aumento percentuale della popolazione anziana – cui si collega anche, non solo, il fenomeno del *Childfree*, versione degradata della controversa teoria "antinatalista" (Benatarn, 1996/2022) – per quanto principalmente caratteristico delle aree del pianeta più ricche e benestanti, propone comunque all'interno di esse nuove sfide relative alle risorse e ai servizi per una fascia della popolazione che, per la prima volta così numerosa, mette in discussione il funzionamento del welfare classico, talvolta fino a prospettare situazione di contrasto materiale tra gli interessi di generazioni differenti. Dal punto di vista pedagogico l'educazione a un invecchiamento attivo si configura come una leva, certamente da sola non sufficiente, per promuovere nuove forme di partecipazione alla vita pubblica di tutti i soggetti appartenenti a tutte le età della vita, contribuendo a promuovere forme di solidarietà intergenerazionale che facilitino il dialogo, il confronto e la ricerca di soluzioni concilianti tra i bisogni di tutta la popolazione a prescindere dall'età.

Di volta in volta, in maniera evidentemente solo suggestiva ed esplorativa, si è cercato di sottolineare come negli scenari che i megatrend delineano, vi sia più di un compito che attende la pedagogia. Tuttavia, se la pedagogia non vuole limitarsi a rivestire un ruolo solo palliativo ma intende perseguire una concreta trasformazione personale e sociale di lungo periodo e di profonda efficacia, essa necessita di coltivare l'attenzione e la responsabilità che ciascun bambino e bambina (uomo e donna di domani) possono imparare a sentire come compito e responsabilità sin dalla prima infanzia nei confronti dei futuri possibili.

3. *Alfabetizzare al futuro*

Gli scenari globali definiti dai megatrend appena indicati suggeriscono di riconsiderare globalmente e dalle fondamenta alcune caratteristiche logiche, concettuali e teleologiche della pedagogia, inducendo quantomeno a valutare il valore educativo che possono avere quelle che l'UNESCO ha definito *Futures Literacy*, in sintesi, le capacità di comprendere, anticipare e influenzare eventi futuri sulla base di competenze, conoscenze e abilità che consentono sia agli individui sia alle organizza-

zioni di fronteggiare l'incertezza e il cambiamento, ricorrendo a un pensiero critico, riflessivo e creativo per valutare le scelte di oggi in relazione a possibili scenari futuri.

Tale campo di competenza ha trovato, negli anni recenti, un crescente interesse scientifico e culturale precipitato, in vari modi, in diverse pubblicazioni e documenti di ricerca e programmatici di ampio respiro, tra i quali, solo a titolo di esempio, è utile ricordare:

- il documento *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* (UNESCO, 2019), che pone le basi per una riflessione sulle sfide e le opportunità che il tempo presente pone all'educazione, in proiezione futura, ripensandola come bene comune globale e diritto umano fondamentale per uomini e donne che, in continua formazione e in formazione continua, diventino sempre più consapevoli del ruolo svolto e della responsabilità che essi hanno nel poter/dover essere i primi promotori del benessere delle future generazioni;
- il volume UNESCO *Transforming the future*, curato da Miller (2018), nel quale è introdotto per la prima volta esplicitamente l'idea di un *Future Literacy Framework* come piattaforma per condividere un linguaggio che non confonda ma chiarisca le differenze tra le diverse idee di futuro che si possono utilizzare (in modalità e con intenzioni che possono essere anche puntualmente differenti). Si tratta di un passaggio importante soprattutto perché consente di ridurre i rischi di confusione tra le diverse ontologie che sottendono diverse accezioni di futuro e le corrispettive diverse epistemologie che determinano le possibilità di conoscere questi futuri (Miller, 2018, p. 23). Tra le altre considerazioni sviluppate nel testo, questa risulta di particolare rilievo perché aiuta a superare ogni approccio basato sul senso comune che spesso ammanta l'idea di futuro, prefigurando, a seconda dei casi, come le facoltà umane immaginative possano svolgere un ruolo importante per percepire il presente sotto nuova luce e con nuove responsabilità legate alla capacità di comprendere, anticipare e influenzare eventi non ancora realizzati, facendo leva su un insieme di saperi che consentono di navigare nell'incertezza e attraversare la trasformazione;
- il rapporto *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, sempre a firma UNESCO (2021), in cui si sottolinea come, a fronte dell'incrementato potenziale collaborativo e cooperativo a livello globale, utile per porre i presupposti per un futuro migliore, l'educazione possa svolgere un ruolo sempre più strategico (nella visione di un nuovo "contratto sociale per l'educazione") e profondo, fissando indirizzi e concretizzando prassi educative utili a raggiungere questo obiettivo. In questa

prospettiva "re-immaginare gli spazi di apprendimento" significa non solo decolonizzare i curricoli ma anche i futuri, poterli pensare differentemente a partire dalla nuova centralità che va riconosciuta a una formazione (e a un apprendimento) sempre più attenta alle variabili sociali ed emotive. In quest'ottica, all'educazione il compito di esprimere il proprio potenziale in termini di facilitazione della "messa in opera" di nuove possibilità di sviluppo, a condizione che sappia trasformare sé stessa;

- la *Declaration on Future Generations* delle NU e relativa *Resolution Adopted by the General Assembly on 22 September 2024* delle Nazioni Unite, che tra le azioni, specificamente la 25 e la 31, sottolinea l'importanza di un approccio che promuova pensiero critico e creativo atto a formare, oggi, future generazioni di cittadini che siano agenti di cambiamento e trasformazione. Uomini e donne che sappiano operare scelte sulla base di posizioni maturate a partire dal riferimento a fonti scientifiche, atte a realizzare progetti di lungo periodo sulla base di un pensiero anticipatorio e previsionale reso possibile da una alfabetizzazione al futuro che guardi agli effetti intergenerazionali "a tutti i livelli".

Sono, questi, alcuni dei documenti che mettono in chiaro il bisogno di un investimento e una riforma dell'educazione per riflettere sulle future direzioni che la stessa potrà/dovrà intraprendere nei prossimi anni. Riforma che comporta uno specifico impegno autocritico (rispetto all'adeguatezza dei concetti in uso) e metacritico (rispetto alle logiche che sottendono l'uso di tali concetti), che non è inverosimile potrà portare alla definizione di "nuove pedagogie" maggiormente versate alle esigenze di un mondo in rapido cambiamento. L'investimento in Futures Literacy, in questo senso, non è, quindi, solo un'azione istruttiva ma assume i tratti di una vera e propria abilità educativa che collateralmente è necessario informi la pratica quotidiana dei saperi e delle discipline.

Essere alfabetizzati ai futuri significa, *in primis* per i professionisti dell'educazione, saper praticare una logica che trasformi i saperi stessi in strumenti per pensare il futuro delle persone, delle società, delle culture e, anche, dei saperi stessi. La logica pedagogica che può sostenere il bisogno delle Futures Literacy quale elemento di un sistema più ampio di riflessione *in progress* sulle discipline (che a scuola, in particolare, vedono in primo luogo porre attenzione, talvolta in modi disordinati e incongrui, all'educazione alla cittadinanza, alla sostenibilità, finanziaria, all'imprenditività ecc.) si sostanzia nel richiamo alla necessità di praticare (da parte di chi le trasmette) e sviluppare (in chi le apprende) una visione strategica non solo per l'educazione ma per la vita nel XXI secolo e oltre.

La prospettiva presentata, chiaramente parziale e solo esplorativa degli impegni che aspettano la pedagogia, è, dunque, nutrita della consapevolezza che l'attenzione al futuro non può far perdere di vista l'importanza di agire e pensare nel presente, se non altro perché è di questo che il primo si nutre e si sostanzia. Il protagonismo della pedagogia *nelle*, *per le* e *delle* trasformazioni della contemporaneità e del futuro comincia, allora, con il lavoro che già ora si può realizzare progressivamente, integrando il proprio oggetto, che non è più solo l'uomo e la donna, nei vari spazi e in tutti le età della vita, ma che dovrà arricchirsi.

Con ogni azione educativa, si può praticare e insegnare precauzione e responsabilità nell'uso dei saperi, in ordine a soggetti e mondi che non sono ancora attuali, ovvero si può praticare formazione tenendo conto che i soggetti cui ci si rivolge sono anelli di una catena intergenerazionale, e che è vitale imparare a prendersi cura degli ancora non nati, ovvero di coloro che, con un efficacissimo termine, oggi nel campo degli studi sui futuri sono identificati con il termine *future holders* (Kznaric, 2023).

Il precedentemente richiamato protagonismo della pedagogia, pertanto, consta nella capacità di rendere vivi e presenti tali soggetti, "non nati", non solo "per i quali" ma "con i quali" progettiamo mondi possibili e migliori, ai quali sappiamo di dover render conto delle nostre scelte e del nostro impegno quotidiano, perché nelle loro mani rimettiamo il nostro retaggio e saranno loro a poterci giudicare e ricordare, senza appello, come "buoni o cattivi antenati".

Una pedagogia che sia in grado di cogliere tali obiettivi richiede sia la pratica, sia lo sviluppo di una specifica disposizione solidaristica non semplice da realizzare, in grado di dare priorità a una visione del mondo anticipatoria ma, anche, di sacrificare a essa la propria gratificazione immediata. Relianza (Morin), preveggenza (Pinto Minerva), autocontrollo (Mischel), dono (Caillé) sono solo alcune delle competenze che dovranno essere esercitate ed elevate a finalità di un'educazione intellettuale trasversale a ogni esperienza formativa. E, pur nei limiti che può presentare una prima trattazione su come raggiungere tale fine, ci sembra più che plausibile che una efficace relazione con i future holders potrà essere quanto meno facilitata dalla predisposizione di prassi educative improntate allo sviluppo di alcune specifiche capacità. Tra queste, sicuramente un posto di primo piano spetta all'immaginazione, ovvero alla capacità di creare visioni di futuri alternativi considerando diverse possibilità e opportunità ma anche di praticare quella competenza di immaginazione empatica che sostanzia i legami al di là della semplice presenza; all'analisi critica, ovvero al saper intercettare le tendenze attuali e i fattori che influenzano il futuro,

superando e integrando il pensiero lineare con il divergente e considerando sempre anche la rilevanza dell'improbabile; all'adattamento resiliente, ovvero all'esercizio e strutturazione di una specifica disposizione cognitiva, emotiva e relazionale utile per saper rispondere ai cambiamenti, potendoli all'occorrenza modellare tramite decisioni informate e strategiche; alla comunicazione e collaborazione efficace, ovvero al saper praticare uno stile di pensiero e azione condiviso, al fine di co-cercare e co-creare soluzioni a problemi complessi e, non di meno, futuri in evoluzione emergente.

Le indicazioni fin qui brevemente presentate hanno buona probabilità di trovare spazio in molte situazioni educative formali e, tuttavia, riteniamo che la vera sfida per la pedagogia contemporanea sia decisamente più alta e difficile. Per la pedagogia, infatti, il problema si pone nei termini della lotta che, sotto molti aspetti, come cultura e come società, abbiamo intrapreso *contro* il futuro, il futuro che spaventa giovani uomini e donne, il futuro ignorato negli stili di vita e di consumo, il futuro colonizzato con gli scarti del mondo attuale, il futuro esorcizzato da atteggiamenti e scelte politiche, economiche ed esistenziali che rivelano per lo più una postura prettamente difensiva.

Si tratta, con ogni evidenza, di andare oltre i limiti dell'educazione formale e lavorare soprattutto nei contesti informali e non formali, al fine di attivare processi di cambiamento che incidano con sempre maggiore efficacia su immaginari e rappresentazioni, criteri di scelta e decisione che coinvolgono le collettività in ogni aspetto della loro vita. Si tratta, in definitiva, di praticare una pedagogia che deve cambiare – interessandosi sempre di più alla dimensione pubblica e politica della vita singolare e collettiva – e deve far cambiare prospettiva – di vita, di consumo, di valore.

È necessario, allora, impegnarsi, da pedagogisti, per la costruzione di una pedagogia del "buon antenato", il che significa recuperare quanto di meglio possiamo trovare nella cultura e nei saperi delle scienze dell'educazione per proiettarsi e immaginare una pedagogia dopo-la-pedagogia «che si attesta come riflessione radicale e totale. [Una] pedagogia emancipativa […] capace di pensare oltre il presente l'uomo, la cultura, la società […] al "servizio" di un "Progresso" e contro la "Conservazione"» (Cambi, 2006, p. 135). Una "pedagogia-dopo-le-pedagogie" che fa propri i «modelli ispirati al rinnovamento, all'ulteriorità, al futuro-come-speranza, da costruire però proprio e anche attraverso l'opera di analisi critica, di interpretazione divergente, di decostruzione attenta all'esistente, di ciò che oggi vige in materia di educazione e di formazione dentro quella *societas* che tra tecnica, dominio, omologazione, anestetizzazione ecc. ha delineato il proprio "stile di vita" ma anche la sua stessa "forma vitale"» (Cambi, 2006, p. 137).

Bibliografia

AA.VV. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.

Annacontini, G. (2019). Pàthei màthos. L'attualità del tragico tra teoria e progetto educativo. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, 9*(1), 33-47.

Annacontini, G. (2022). Segnavia per una Pedagogia dell'emergenza. *I problemi della pedagogia*, *22*(1), 3-28.

Annacontini, G., & Dato, D. (Eds.). (2020). *Pedagogia dei contesti*. Bari: Progedit.

Annacontini, G., & Vaccarelli, A. (in press). *Ricordare il "futuro". Per una pedagogia dei "senza voce"*.

Annacontini, G., & Zizioli E. (2022). Il nomos dell'aratro. *Pedagogia oggi*, *2*, 189-196.

Baldacci, M, & Colicchi, E. (Eds.). (2016). *Teoria e prassi in pedagogia.* Roma: Carocci.

Baldacci, M. (2014). *La mente proteiforme. Un nuovo orizzonte formativo*. In G. Annacontini, & R. Gallelli (Eds.). In *Formare altre(i)menti* (pp. 9-24). Bari: Progedit.

Benatarn, D. (1996/2022). Perché è meglio non venire mai al mondo. *S&F*, *27*, 314-335.

Biesta, G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.

Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto.* Torino: UTET.

Ceruti, M., & Bellusci, F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Colicchi, E. (1995). *Ermeneutica e teoria dell'azione educativa: note su una combinazione impossibile*. In M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (Eds.), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*. Milano: Unicopli.

Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.

Crutzen, P.J. (2005). *Benvenuti nell'Antropocene*. Milano: Mondadori.

Dato, D. (2015), Pedagogia della domanda e "crisis Skills". *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *5*(1), 191-199.

Fabbri, M. (2018). *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*. Milano: FrancoAngeli.

Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Morcelliana.

Fabbri, M. (2020). Nella crisi, il mutamento, nel disagio, i segni del tempo. Quando la cura chiama la complessità dell'esperienza emozionale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *10*(2), 1-12.

Foucault, M. (1981/2017). *Soggettività e verità*. Milano: Feltrinelli.

Haraway, D.J. (2019). *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*. Roma: Nero.

Heidegger, M. (1936-44/2007). *Contributi alla filosofia (Dall'evento)*. Milano: Adelphi.

IIF. (2023). *Emerging Long-Term Megatrends*. Napoli: Italian Institute for the Future.
IIF. (2024). *Emerging Long-Term Megatrends*. Napoli: Italian Institute for the Future.
IIF. (2025). *Emerging Long-Term Megatrends*. Napoli: Italian Institute for the Future.
Kznaric, R. (2023). *Come essere un buon antenato*. Milano: Ambiente.
Loiodice, I. (2023). *Differenze e prossimità*. Bari: Progedit.
Lovelock, J. (2020). *Novacene. L'età dell'iperintelligenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
Mannheim, K., & Campbell Stewart, W.A. (1967/2017). *Introduzione alla sociologia dell'educazione*. Brescia: Scholé.
Morin, E. (2020). *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.
Norris, P., (2023). Cancel Culture: Myth or Reality? *Political Studies*, *71*(1), 145-174.
Pinto Minerva, F. (2013). *La pedagogia. Scienza dialogica e in movimento*. In I. Loiodice (Ed.), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto* (pp. 1-12). Bari: Progedit.
Riva, M.G. (2011). Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica. *Rassegna di pedagogia*, *69*,1/2.
Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione*. Torino: Einaudi.
Shiva, V. (2012). *Fare pace con la Terra.* Milano: Feltrinelli.
Stiegler, B., & Ross, D. (2015). *Escaping the Anthropocene*. In https://www.kaiakpj.it/wp-content/uploads/2023/01/stiegler_compressed.pdf
UBS. (2024). *Global Wealth Report 2024*. Zurich: UBS.
WHO. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. Geneva: WHO.
Woodcock, A.E.R., & Davis, M. (1982). *La teoria delle catastrofi*. Milano: Garzanti.

"COMPAGNI DI ESPLORAZIONE". GLI INSEGNANTI TRA FUTURES LITERACY, FUTURES SKILLS E DEEP SKILLS

di Daniela Dato

1. *Le competenze non sono cose*

Ovunque, le società stanno attraversando una fase di profonda trasformazione e questo richiede nuove forme di educazione per promuovere le competenze di cui le società e le economie hanno bisogno, oggi e domani. Ciò significa andare oltre l'alfabetizzazione e l'acquisizione di competenze disciplinari per concentrarsi sugli ambienti dell'apprendimento e su nuovi approcci all'educazione che conducano a una maggiore giustizia, equità sociale e solidarietà globale. L'educazione deve insegnare a vivere in un pianeta sotto pressione (UNESCO, 2015, p. 7).

Così chiosava l'UNESCO nel 2015, evidenziando la necessità di progettare nuove pedagogie e nuovi modelli educativi per gestire i cambiamenti di una società pervasa da incertezza e complessità.

La *Raccomandazione del Consiglio Europeo* del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente segnava, poi, una svolta importante precisando che è

necessario che le persone possiedano il giusto corredo di abilità e competenze per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione e promuovere la coesione sociale in previsione della società e del mondo del lavoro di domani. Sostenere nell'intera Europa coloro che acquisiscono le abilità e le competenze necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi (Consiglio Europeo, 2018).

Il Consiglio Europeo, nello specifico, individuava ben 8 competenze chiave, ma già l'OMS aveva individuato quelle che erano state denominate life skills intese come «tutte quelle abilità e competenze che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri, per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana» (OMS, 1992).

Da allora si sono incontrati, alternati, integrati e succeduti molteplici framework di competenze (si pensi ai più recenti framework *Lifecomp*, *Gre-*

en comp, *Global comp* ecc.), che, pur nella loro specifica pertinenza, sono uniti da un comun denominatore: rappresentano l'insieme di competenze necessarie per rispondere alle sfide del nostro tempo in cui tutte le persone sono coinvolte e chiamate ad assumere comportamenti conseguenti, anche pro-attivi e utili per accompagnare verso una transizione sostenibile che non sarà possibile senza l'impegno dei sistemi educativi e senza considerare le persone al centro delle scelte.

A chiudere il cerchio, il recentissimo Summit of the Future (UN, 2024) che ricorda a tutti come

> We are at a time of profound global transformation. We are confronted by rising catastrophic and existential risks, many caused by the choices we make. Fellow human beings are enduring terrible suffering. If we do not change course, we risk tipping into a future of persistent crisis and breakdown. Yet this is also a moment of hope and opportunity. Global transformation is a chance for renewal and progress grounded in our common humanity. Advances in knowledge, science, technology and innovation could deliver a breakthrough to a better and more sustainable future for all. The choice is ours (UN, 2024, p. 1).

La parola *education* è richiamata per ben 20 volte nell'intero documento rimarcando il ruolo fondamentale dell'educazione nella promozione di strategie per affrontare le sfide globali.

Sul fronte italiano il *Documento di Ripresa e Resilienza* sollecita a promuovere attraverso processi di orientamento, reskilling e upskilling, competenze per permettere ai soggetti "non solo di recuperare e riparare l'esistente ma di plasmare un modo migliore di vivere il mondo di domani" (PNRR, 2021).

L'ancor più recente *Rapporto Draghi* sul futuro della competitività europea (Draghi, 2024) invita a potenziare e sostenere lo sviluppo della "skills intelligence" per "utilizzare dati dettagliati per comprendere meglio le carenze di competenze e adottare interventi mirati".

Sono solo alcuni dei documenti che in modo esemplificativo chiamano all'appello la formazione e le istituzioni formative per accompagnare le trasformazioni in atto.

Ma, a fronte di tale consapevolezza, quali competenze formare allora? Quale compito spetta al sistema formativo? Come rispondere ai bisogni formativi che cambiano, alle vulnerabilità che aumentano, alle numerose povertà educative (non a caso coniugate al plurale per soggetti, tempi, spazi, dimensioni coinvolte) che vivono e si alimentano più o meno sommerse?

Come aiutare i più giovani in particolare a fronteggiare consapevolmente e criticamente categorie quali il rischio, l'imprevedibilità, l'incomprensibilità e un futuro che sembra essere sfuggente?

Come garantire che le istituzioni formative possano riconfermarsi come contesti operanti per la trasformazione capacitante dei soggetti che in esse vivono e crescono, dove, al fianco di saperi disciplinari, pratiche di comunità e di orientamento, sia possibile e necessario promuovere processi di ripensamento e riprogettazione del proprio ruolo e della relazione migliorativa che ciascuno intrattiene con i sempre più mutaformi, numerosi e interconnessi mondi quotidianamente attraversati ed esperiti?

Le competenze, recitava il titolo di un libro di qualche anno fa, non sono "cose" che stanno da qualche parte: somigliano più a dei processi, a traiettorie rapsodiche – scriveva Cepollaro (2008) –, si formano e si trasformano con i soggetti, attraverso le esperienze, e non possono e non devono, allora, essere lette secondo una prospettiva riduzionista, che le tratta come fossero "cose" che servono per funzionare e che devono rispondere a ciò che è utile e quindi a una logica performativa ed efficientistica.

Il filosofo argentino Benasayag (2019), nel suo *Funzionare o esistere* in cui denuncia i rischi di una deriva utilitarista e riduzionista nella formazione e interpretazione delle competenze, sollecita innanzitutto a non pensare al futuro solo come «instaurazione di un mondo dal funzionamento senza intoppi» (p. 36) per impegnarsi a formare e coltivare esistenze in grado, sì, anche di funzionare, ma in modo consapevole, proprio a partire da una base di giudizio critico, da una attiva partecipazione e capacità di scelta responsabile, senza trattare il presente solo come "sala d'attesa" (Benasayag, 2019), ma come spazio-tempo in cui coniugare funzionamento ed esistenza. E in tal senso precisava: se la «scommessa [è quella] per un futuro diverso: un futuro di persone singolari, ricche delle proprie diversità, delle proprie qualità e incrinature, che vivono in relazione tra loro» (p. 10), solo accettando di andare «al di là del semplice "funzionamento" […] e riguadagnando invece la complessità piena di senso dell'umano [è possibile recuperare] uno sguardo aperto verso un futuro che sia sempre meno un risultato e sempre più un cammino, a volte facile e a volte difficile come la vita vera» (p. 11).

2. *Futures Literacy e Futures Skills*

In siffatta cornice, così come il documento *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities 2020* aveva già evidenziato, uno dei risultati prioritari di un processo formativo efficace è

oggi soprattutto quello di orientare al futuro, di accompagnare i soggetti a scegliere consapevolmente e criticamente impegnarsi per tutta la vita, di progettare pratiche strategie, competenze e abilità per gestire le transizioni, di prendere decisioni consapevoli sui loro percorsi di istruzione, formazione e lavoro. Già nel 2017, l'UNESCO aveva precisato che «l'inizio del secolo ha assistito a una crescita esponenziale negli sforzi per articolare competenze/abilità considerate rilevanti per i contesti emergenti. I contesti più citati sono la transizione verso economie basate sulla conoscenza, la rivoluzione dell'informazione e della tecnologia, il lavoro digitale, i cambiamenti nelle richieste del mercato del lavoro e l'emergere dell'estremismo violento» (UNESCO, 2017, p. 19). Il documento elencava, in modo particolare, sette competenze necessarie:

- Lifelong learning (curiosity, critical thinking, ever-seeking);
- Self-agency (entrepreneurship, responsibility, self-worth, creativity, grit);
- Interacting with others (respect, open-mindedness, sensitivity, followship, fellowshipleadership);
- Interacting with the world (environmental custodianship, being glocal);
- Interacting with diverse tools and resources (using technology and available resources creatively, wisely, ethically and sustainably);
- Transdisciplinarity (thinking through and across epistemes and systems, making connections, finding solutions to global problems);
- Multi-literateness (intercultural literacy, health literacy, scientific literacy, data literacy, financial literacy, numeracy, general literacy) (UNESCO, 2017, p. 34).

Successivamente, nel documento *The futures we build: abilities and competencies for the future of education and work* (UNESCO, 2023c), sempre l'UNESCO, a partire dall'analisi di specifici "megatrend del futuro" quali trasformazioni tecnologiche, globalizzazione, cambiamenti demografici e crisi climatica, individuava alcune "competences for future" ricordando che "i possibili futuri delle nostre società sono ricchi di sfide e opportunità. In questo scenario, c'è un consenso sul fatto che alcune abilità e competenze sono fondamentali per garantire che le persone possano prosperare in un ambiente incerto". A tal proposito, il documento precisava che

> i numerosi documenti e rapporti menzionano abilità, competenze e attitudini a bizzeffe, per un totale di 128 concetti distinti. Per una questione di organizzazione concettuale, abbiamo unito concetti che, secondo le definizioni degli autori,

significavano la stessa cosa ma avevano nomi diversi. Le 10 competenze più citate, in ordine di frequenza, sono:

1. Intelligenza emotiva
2. Empatia
3. Creatività
4. Pensiero critico
5. Collaborazione
6. Comunicazione efficace
7. Risoluzione di problemi complessi
8. Alfabetizzazione digitale
9. Imparare a imparare
10. Perseveranza o resilienza (UNESCO, 2023c – trad. dell'autrice).

Si tratta di competenze trasversali che potremmo, dunque, definire "di futuro" perché connotate certamente in chiave orientativa ed euristica, necessarie per fronteggiare la complessità del reale, promuovere e garantire al meglio delle attuali conoscenze e possibilità lo sviluppo di progetti formativi e professionali improntati al benessere personale e alla sostenibilità sociale.

Competenze che si sostanziano anche «nella comprensione del futuro come problema e nella vocazione a essere di più come espressione della natura umana nel suo processo in divenire» (Freire, 2004, pp. 62-64). Anche per tali ragioni, nel pensare alla formazione del cittadino e della cittadina di oggi e di domani, sembra allora essere particolarmente importante e peculiare portare al centro della questione il dibattito sulla Futures Literacy che rimanda a quell'insieme di competenze utili per «pensare alle potenzialità del presente per dare origine al futuro, sviluppando e interpretando storie di futuri possibili, probabili e desiderabili» (Miller, 2007) e che può «improve our capacity to shape policies and systems that withstand shocks and create long-term resilience» (UNESCO, 2023).

All'interno del costrutto di Futures Literacy sarebbe possibile far confluire gli innumerevoli framework che negli anni si sono succeduti, alternati e integrati per pensare la formazione dell'uomo e della donna di oggi e di domani perché possano essere capaci di divenire abili nell'"usare-il-futuro", nell'"utilizzare" il futuro in modo più efficace ed efficiente e per questo agire proattivamente sul proprio contesto di vita, affrontare le sfide della complessità e costruire un progetto di sviluppo formativo e professionale consapevole e partecipato.

In tal senso, l'insieme complesso e variegato di tali competenze possono configurarsi come "Futures Skills" che trovano il loro naturale campo

di tematizzazione e approfondimento all'interno dei Futures Studies, vero e proprio campo di ricerca e intervento che, saldamente radicato nel pensiero sistemico, promuove prassi di "normale" ibridazione di saperi, conoscenze, discipline e competenze che consente di «combinare educazione, filosofia, sociologia, storia, psicologia e teoria economica con le osservazioni tratte dalla vita reale per proporre, a beneficio della società, non solo uno ma molteplici futuri» (Gildey, 2017, p. 22).

Promuovere l'acquisizione di Futures Skills significa rendere il futuro «strumento di ragionamento, di educazione al pensiero […]» che, in quanto tale, «mira a dotare i soggetti in formazione a "usare il futuro" per partecipare attivamente allo sviluppo della società tutta e alla costruzione del proprio progetto di sviluppo formativo e professionale, a prendere decisioni esplorando i futuri possibili e avere un ruolo attivo nel definirli oltre che fronteggiarli» (Dato, 2024, p. 10).

Il futuro, allora, non è solo scenario possibile ma diviene strumento per imparare a pensare, per imparare a pianificare strategicamente, partendo dall'analisi dei trend per immaginare possibili impatti, fronteggiare cambiamenti sociali, tecnologici, economici, politici, culturali.

Il futuro diviene risorsa cognitiva per praticare pensiero, strumento di educazione alla ragione che, senza rimuovere il valore del passato e della memoria e senza perdere di vista la necessità – e la bellezza – del vivere nel presente –, mira a dotare i soggetti in formazione di ulteriori "attrezzi" utili a "osare" , per partecipare attivamente allo sviluppo della società tutta e alla costruzione del proprio progetto di crescita formativa e professionale, a prendere decisioni esplorando i futuri possibili e ad avere un ruolo attivo nel definirli e guidarli oltre che fronteggiarli.

Che non si "riduca" l'essere umano a sommatoria di compartimenti stagni ma si offra come strumento di formazione e sviluppo integrati secondo una visione ecologica e di sistema che, come dice l'UNESCO, possa migliorare la nostra capacità di definire politiche e sistemi che resistano agli shock e creino resilienza a lungo termine (UNESCO, 2018). Sempre l'UNESCO ci ricorda:

> This is about understanding the nature of the future and the role it plays in what we see and do. Evidence shows that people can change how and why they think about the future. Developing this capacity to imagine can be a powerful tool for catalysing change today. Becoming more skilled at designing the systems and processes used to imagine tomorrow is an essential part of empowering women and men with the "capacity to be free" […] to craft new approaches to more inclusive and sustainable development (UNESCO, 2018, p. 2).

3. *Insegnanti, "compagni di esplorazione"*

In tale prospettiva, precisa Maria Grazia Riva, «le domande di ripensamento del modello di scuola, del fare scuola, della didattica, della relazione educativa, del modo di concepire la professione insegnante e, di conseguenza, la sua formazione costituiscono interrogativi strutturali, che vanno reinterpretati […] grazie a una rilettura complessiva del sistema scuola» (Riva, 2022, p. 142).

In particolare, è necessario prendere atto del ruolo quanto mai delicato e "profondo" che gioca il docente che, al di là della missione dell'istruire, è chiamato a creare ambienti ed esperienze favorevoli al pieno dispiegamento del potenziale di ciascun soggetto e della possibilità di scegliere e vivere appieno la vita che desidera.

Come si legge nel documento *Teaching for future* (OECD, 2018), infatti, gli insegnanti sono una parte cruciale nel processo di costruzione di sistemi educativi di maggior successo, ma questo processo richiede la consapevolezza che essi si trovano ad affrontare «new demands and challenges, forcing a re-evaluation of their role and an assessment of how the teaching profession can rise to the next level to meet these challenges» (OECD, 2018, p. 15).

E sono molti altri i documenti nazionali e internazionali che evidenziano il ruolo imprescindibile che la formazione dei docenti può avere non solo nell'innalzamento della qualità dell'istruzione ma anche nel miglioramento della qualità della vita, nella riduzione dell'esclusione e dell'emarginazione sociale e dunque della promozione di processi virtuosi di giustizia sociale.

Nell'alveo di tale dibattito e delle diversificate e complesse tassonomie relative alle competenze che gli insegnanti devono sviluppare al fianco delle più classiche e – sia chiaro – indispensabili competenze di contenuto e di metodo, si affiancano metacompetenze di lettura e animazione dei contesti, di gestione delle relazioni, di progettazione di interventi formativi, di orientamento, di problem solving e riflessività che possano aiutarli a rispondere agli inediti bisogni della nuova utenza in formazione.

Le stesse discipline possono farsi portatrici di una "comprensione vera", di conoscenze e saperi connotati da "significatività", da sistematicità e stabilità che siano anche "capitalizzabili" e riutilizzabili e che permettano di ancorare e accomodare nuove esperienze e competenze a quelle pregresse, per leggere la realtà e agire positivamente nel proprio contesto di vita.

È così che i docenti possono cambiare postura e modificare le loro stesse epistemologie professionali trasformandosi da fornitori di risposte in

compagni di esplorazione (Miller, 2021). I programmi UNESCO ribadiscono ulteriormente la necessità di fondare la formazione degli insegnanti anche sullo sviluppo di una alfabetizzazione al futuro che apra a uno sguardo al possibile, e non solo all'attuale, e aiuti a comprendere le variabili dei sistemi che cambiano rapidamente e a prevedere futuri possibili e scenari inediti: «about sustainable futures defines thinking about forever as a commitment to the common good, by thinking differently, considering things previously forgotten, broadening our perspectives, clarifying what we value, connecting with our neighbours, and providing hope for future generations» (UNESCO, 2010). In particolare l'UNESCO fa riferimento alla capacità di: 1) usare il futuro per ripensare il presente e sfuggire alle narrazioni dominanti e abbracciare nuove possibilità di pensiero e azione per imparare a usare il futuro per vedere il presente in modo nuovo; 2) promuovere diversi tipi di futuro attraverso processi partecipativi e dare un senso a varie narrazioni del futuro ed esplorare diversi modi di conoscere attraverso un processo di intelligenza collettiva; 3) promuovere agency ed empowerment per aiutare i soggetti a innovare e diversificare le loro scelte, a essere più creativi, aperti, sperimentali e innovativi. Per poter promuovere questa capacità di "usare il futuro" gli insegnanti dovrebbero allora:

- stimolare processi di apprendimento che consentono alle persone di "usare il futuro" in modi diversi a seconda degli obiettivi, dei mezzi e contesto;
- identificare nuovi argomenti di ricerca e riflessione;
- promuovere metodi e strumenti che stimolino le capacità progettuali e aiutino a pensare il futuro;
- promuovere autoconsapevolezza e agentività;
- promuovere intelligenza sociale ed ecologica.

Tali orientamenti evidenziano come corredo ineludibile del docente divenga, allora, quel mindset intitolato alla dimensione riflessiva e progettuale che in primis «attiene alla teoria delle decisioni: aiuta a indagare la complessità delle situazioni per stabilire quali decisioni prendere e come prenderle al meglio» (Zonca, 2004, p. 1) e si concretizza e manifesta operativamente in un saper agire professionale consapevole, costruttivo e generativo, attraverso la continua analisi della natura dei fatti educativi, dei punti di forza e di debolezza, delle possibili soluzioni alternative ai problemi che quotidianamente si presentano e alla propria stessa expertise professionale e la proposta di esperienze educative che sviluppino attitudine ad analizzare e trattare problemi, collegare saperi, dare loro senso e dialogare costantemente con l'incertezza e la complessità. Perché, soprattutto alla

luce della promozione di competenze di futuro, l'apprendimento riacquisti il suo vero e "primo" significato di "saggezza vitale", di processo dinamico, inconcluso, che si alimenta di ricerca, di iniziativa, di creatività e inventiva, di curiosità e di desiderio. Un apprendimento che, dunque, non può dirsi solo processo imitativo e mimetico ma sempre utopico, metabletico, trasformativo ed emancipativo e che guarda alla relazione formativa come originaria di nuovi "problemi", nuove domande, nuove risposte e soprattutto come costantemente aperta alla scoperta, alla meraviglia e al cambiamento.

4. *Competenze "profonde" e "trasformative"*

È evidente come i processi in questione non siano affatto solo "tecnici" e didascalici, ma richiedano e promuovano forme di apprendimento profondo, abiti mentali improntati su quell'apprendimento che comporta la

> comprensione, nel senso di capacità di cogliere le relazioni e di avere consapevolezza dei processi coinvolti; le capacità di creare nuove realtà, di valutazione critica e ristrutturazione della conoscenza […]. I principali indicatori del deep e del profound learning sono: l'abilità di creare e scambiare significati; di analizzare e codificare; di descrivere, modellare e illustrare; riconoscere e creare connessioni; problematizzare (Why? How? What if?); comparare; contestualizzare, ossia riconoscere relazioni e differenze; formulare ipotesi e generalizzare; trasporre la teoria nella pratica; avere auto-consapevolezza e orientamento (Dozza, 2016, p. 66).

Del resto la stessa letteratura mostra un chiaro legame epistemologico e metodologico tra Futures Literacy e apprendimento profondo: «la Futures Literacy incoraggia l'apprendimento profondo […], aiutandoci a mettere in discussione i nostri assunti di base, a valutare criticamente le nostre preferenze e a sperimentare alternative, migliorando la nostra capacità di definire politiche e sistemi che resistano agli shock e creino resilienza a lungo termine» (Scordato, Koch, & Miller, 2022 – trad. dell'autrice).

L'alfabetizzazione ai futuri, dunque, migliora la capacità delle persone di percepire e dare un senso alla novità e di apprezzare, o addirittura coltivare, la complessità come espansione ontologica:

> might enable humans to adopt strategies intended to improve our prospects for resilience as a species by using the gift of human agency in ways that are more balanced between planning and creative spontaneity, between continuity based insurance of risk and diversification that embraces uncertainty (Miller, 2018, p. 10).

Se è vero che chi apprende in modo profondo diviene in grado di riflettere sul significato personale delle esperienze e dei risultati di apprendimento per creare connessioni e formulare nuove ipotesi e nuove soluzioni a problemi complessi, l'Institute for the Future, tra le altre, individua precise Futures Skills fondamentali per imparare a usare il futuro che paiono andare in tale direzione: 1) la capacità di donare senso, 2) la capacità di riconoscere e gestire l'incontro con l'improbabile e l'inatteso.

Nel primo caso, si tratta di competenze legate a processi di costruzione della realtà che non sono mai individuali ma sociali e che si costruiscono a partire dalle esperienze, dalle percezioni della realtà e dalle interpretazioni che a essa diamo perché la realtà non ha un senso in sé ma prende corpo attraverso il senso che i soggetti le attribuiscono.

Il sensemaking è, dunque, quel processo che aiuta i soggetti a costruire, interpretare e riconoscere significato al mondo e all'esperienza, assicurando e tutelando lo sviluppo e l'esercizio di competenze critiche e riflessive che aiutano a regolare e gestire un particolare modo di entrare in relazione con il mondo, a sviluppare abiti mentali aperti e flessibili.

Un pensiero trasfigurante, capace di generare altri modi di sentire e conoscere il mondo per poter «intravedere» futuri sconosciuti e per poter «entrare nei processi trasformativi in atto» (Cambi & Pinto Minerva, 2023, p. 20), che non si fa guidare dalle emergenze ma maturare e nutrire da una capacità interpretativa di medio e lungo periodo e che guarda al futuro, al rapporto con le generazioni altre per un abitare consapevole e compassionevole.

Nel secondo caso, si tratta, invece, di imparare ad accettare l'idea dell'imprevedibilità, fare i conti con l'inatteso, con il rischio e imparare a governarlo. Nel suo volume del 2008 Taleb ci invitava ad accettare la presenza del Cigno nero, ovvero dell'imprevisto che irrompe nella vita. Quell'incontro sempre più frequente con l'ignoto, il moltiplicarsi dell'irruzione del nuovo nelle nostre vite, le profonde e spesso repentine trasformazioni sociali, culturali economiche a cui assistiamo, l'irrompere – come poche volte nella storia – di variabili di "catastrofe", richiede l'impegno e la saggezza formativa di un orientamento "difficile".

Tale mindset di competenze sembra concretizzarsi in una pedagogia "della domanda" (Danilo Dolci), del dubbio ribelle (Freire), dell'impertinenza, diremmo, della capacità di chiedersi "perché", di affrontare le sfide, di gestire i fallimenti dando spazio a forme di educazione liberatrice e problematizzante che risveglia le coscienze, il giudizio critico, la riflessività, la curiosità epistemica e si apre a forme di pensiero complesso, divergente e antifragile, che «va oltre il concetto di "resilienza elastica" e di robustezza.

Una cosa resiliente resiste agli shock, ma rimane la stessa di prima: l'antifragile dà luogo a una cosa migliore» (Taleb, 2008).

Per questo è possibile affermare che la Futures Literacy è caratterizzata in primo luogo da una dimensione riflessiva e costruttiva:

> in the sense that through practice people invent and redefine the way they 'use-the-future', and it is constructive in so far as the constant 'use-of-the-future' plays a role in building up the world around us – including why and how we anticipate (Misuraca, Codagnone and Rossel, 2013). The challenge of developing an analytical framework for understanding FL, already a moving target, is compounded by the fact that many theories such as complexity and anticipatory systems theories, and practices such as action learning and collective intelligence knowledge creation (CIKC) processes that enable people to sense and make-sense of FL are only now starting to appear in explicit and coherent form (Miller, 2018, p 18).

In tal senso, i docenti devono essere in grado di sviluppare, al fianco di competenze tecniche e utili a esplorare trend e cambiamenti globali, un *pensiero sistemico*, utile a interpretare le interconnessioni che connettono diversi fenomeni e sistemi ed esplorare diverse prospettive e scenari futuri possibili, ma anche di allenare un *pensiero critico*, capace di valutare e analizzare le informazioni ricorrendo alla creatività, alla divergenza, aperto a quel genere di innovazione capace di generare idee e soluzioni originali a partire dai princìpi etici della responsabilità, della emancipazione, della democrazia e dai princìpi pedagogici della neotenia, della resilienza e dell'apprendimento continuo e di quella che Bruner definiva come agency, capacità di fare cose e di sentirsi protagonisti attivi del cambiamento; un *pensiero caring*, basato sulla dimensione della cura non come mera strategia esecutiva di riparazione ma come a-priori pedagogico, strategia di prevenzione e di costruzione di ben-essere, come «preoccupazione per», attenzione e interesse per la vita emotiva, cognitiva, relazionale del soggetto che si faccia prassi concreta attraverso «un'istanza politica forte» (Massa, 1986, p. 169).

Richiamiamo qui la nozione lipmaniana di pensiero *caring* che, come aspetto essenziale dell'intelligenza, riconosce non solo gli aspetti affettivi del pensiero, ma anche il suo manifestarsi in una intensità globale e nell'impegno ad agire e reca in sé un doppio significato e una doppia funzione rispettivamente volta all'*esterno* e all'*interno* del mondo del soggetto: da una parte vuol dire pensare con premura all'oggetto dei nostri pensieri, dall'altra vuol dire occuparsi della propria «maniera di pensare» (Lipman, 2005, p. 284). Pensiero sistemico, critico, creativo e di cura rappresentano

l'humus nel quale coltivare quelle Futures Skills che compongono il più complesso puzzle di quelle competenze "profonde" che potremmo definire orientative ed euristiche, o come vorrebbe l'OECD (2018a) trasformative, che i docenti devono possedere e al contempo promuovere per garantire lo sviluppo di una sostenibilità personale e sociale.

All'interno di tale dibattito, l'OECD ha infatti individuato tre particolari competenze definite "trasformative": creating new value, reconciling tensions and dilemmas, taking responsibility (OECD, 2018b). Tre competenze che sono espressione della necessità per gli studenti e per i sistemi educativi di funzionare e di fiorire muovendosi tra le categorie esistenti di pensiero e azione, in un mondo sempre più reticolare, complesso e interdipendente, tra inediti vincoli e opportunità che, come si legge nel documento, sono profondamente legate allo sviluppo della comprensione sia intrapersonale che interpersonale e necessitano e sostengono, al contempo, la capacità di comprendere la relazione tra sé e gli altri.

Si tratta di competenze trasformative che si sostanziano in processi di pensiero divergenti e *problem solving*, competenze comunicative ed emotivo-relazionali ma anche e soprattutto di una mentalità progettuale, elemento fondante di un "ottimismo critico", di un "pensare per utopie" che apre all'idea del futuro come tempo pensabile, come "oggetto di pensiero".

Appare qui chiaro il riferimento che Massimo Baldacci fa al costrutto di abito mentale: il Deep Learning e le Deep Skills sono il frutto di abiti mentali che permettono al soggetto di pensare in modo critico, di agire in modo autonomo e di essere responsabili. Anche per questo ci pare di poter azzardare un salto epistemologico e metodologico nel pensare alla Futures Literacy non tanto e solo come insieme di Futures Skills, ma come insieme di "Deep Skills for future", competenze "profonde", espressione delle molteplici dimensioni del soggetto e delle molteplici esperienze che esso vive e che aiutano a far fronte ai cambiamenti imposti, in situazioni di incertezza e instabilità mantenendo elevata la capacità di provare sentimenti di speranza, alti livelli di fiducia in sé stessi e un senso elevato di integrità personale.

In tal senso impegno del docente non è solo quello di istruire ma accogliere – e coltivare – i bisogni, i desideri dei soggetti in formazione, attivare processi di *empowerment*, responsabilità, partecipazione, capacitazione, innalzamento della qualità della vita accompagnando gli studenti in una particolare età della vita fatta di crisi e progetti, inquietudini, entusiasmi, e importanti domande di senso.

Gli insegnanti sono «figure chiave su cui poggiano le possibilità di trasformazione […] operatori riflessivi e produttori di conoscenza, contribu-

iscono a far crescere le conoscenze necessarie per trasformare gli ambienti educativi, le politiche, la ricerca e la pratica, all'interno e all'esterno della loro professione» (UNESCO, 2023, p. 82).

Come precisa Isabella Loiodice

> si tratta allora di individuare quei "congegni" idonei a sostenere le persone e a renderle capaci di guardare al presente – ai problemi, alle difficoltà, al crollo delle certezze che le rendono disarmate di fronte alla crisi generalizzata, materiale e immateriale – per costruire futuro: quel futuro che necessita di persone in grado di governare gli spazi del privato e del pubblico, dell'individuale e del collettivo, del personale e del professionale, in spazi che appaiono dilatati e ristretti al tempo stesso (Loiodice, 2013, p. 105).

La scuola, come già evidenziato, è, in tal senso, un luogo privilegiato in cui promuovere un sapere complesso e competenze trasformative utili a coltivare «la preoccupazione, l'interrogazione, la riflessione sulla buona vita e sul ben vivere» (Morin, 2015, p. 36) e «formare un individuo che sappia costruire un futuro che non è affatto predeterminato, ma che dipende in maniera critica dalle capacità di visione e di immaginazione» (Bocchi, Ceruti, 2004 p. 6).

La sfida è altrettanto "profonda":

> educare significa essere implicati in un agire pratico ad alto tasso di problematicità. L'educatore si trova, infatti, a far fronte continuamente a situazioni problematicamente aperte, cioè situazioni per le quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile. La soluzione va trovata sulla base di una logica contestuale che si concretizza in una deliberazione pratica. A supportare il processo di pensiero che porta alla formulazione di una deliberazione pratica corretta non è un sapere tecnico, ma prassico, cioè un sapere che ha a che fare con la saggezza [...] definita come la disposizione a cercare l'azione che meglio consente di conseguire ciò che è ritenuto cosa buona rispetto all'obiettivo di favorire la miglior formazione possibile (Mortari, 2010, p. 9).

È una forma di saggezza, quella formativa ed educativa, spiega la Mortari, che ha poco a che fare con la «scienza» e con il sapere tecnico, piuttosto si nutre di un sapere e di un'azione riflessiva «concepita sul campo e supportata da un sapere che si viene modulando attraverso l'esperienza, quell'esperienza che, se vissuta con un atteggiamento pensoso, consente la costruzione di un sapere del particolare» (Mortari, 2012, p. 11). Insegnare è cambiamento, è apertura a tutte quelle forme di sapere che considerano il

futuro come problema e non come inesorabilità, che considerano la storia come possibilità e non come determinazione, è rifiuto per la rassegnazione, per la stasi, è processo di orientamento che prevede forme di accoglimento delle istanze della ribellione, della neotenia, dell'errore, e persino della "collera" come strumento per combattere "la docilità fatalista" (Freire, 2004) e, per paradosso, si realizza *profondamente* soltanto se si ha il coraggio di guidare verso forme di apprendimento improntate anche all' "unlearn", ovvero a quella capacità di disimparare, di "apprendere a disapprendere" (Bauman, 2002); soltanto se si è consapevoli della funzione di attivazione, interesse e coinvolgimento che l'insegnante può avere per pensare nuovi modi e nuovi mondi di essere.

Anche perché «forse è questo insegnare: fare in modo che a ogni lezione scocchi l'ora del risveglio» (Pennac, 2013).

Bibliografia

Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.

Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere*. Vita e Pensiero.

Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004), *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina.

Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose*. Milano: Guerini

Commissione Europea. (2023). *Strategic Foresight Report Sustainability and people's wellbeing at the heart of Europe's Open Strategic Autonomy*. In https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_23_3623

Consiglio UE. (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. In https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Dato, D. (2012). Saggezza formativa e competenze emergenti: la funzione orientativa del docente. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *2*, 1.

Dato, D. (2019). *L'insegnante emotivo*. Bari: Progedit.

Dato, D. (2024). *Le Futures Skills degli insegnanti: tra slancio al futuro e memoria di sé*. In S. Cardone (Ed.), *Orientamento, riflessività e futuro*. Bari: Progedit.

Dozza, L. (2016). *Educazione permanente nelle prime età della vita*. In L. Dozza & S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.

Draghi, M. (2024). *The Draghi report: A competitiveness strategy for Europe*. In https://commission.europa.eu/topics/eu-competitiveness/draghi-report_en

European Commission. (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU : trends, challenges and opportunities: final report*. In https://data.europa.eu/doi/10.2767/91185

Gidley, J.G. (2017). *Il futuro. Una breve introduzione*. Napoli: IF Press.
Lipman, M. (2005), *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
Loiodice, I. (2013). *Vite "in" formazione. L'identità adulta tra permanenza e cambiamento*. In I. Loiodice (Ed.), *Sapere pedagogico*. Bari: Progedit.
Massa, R. (2004). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
Miller, R. (2007). Futures literacy: A Hybrid Strategic Scenario Method. *Futures*, *39*(4), 341-362.
Miller, R. (2018). *Introduction Futures Literacy: transforming the future*. In file:///C:/Users/d.dato/Downloads/10.4324_9781351048002-1_chapterpdf.pdf
Miller, R. (2021). *La future literacy UNESCO*. In https://www.skopia-anticipation.it/blog/la-futures-literacy-di-unesco-versione-tradotta-in-italiano/
Mortari, L. (2010). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
Mulè, G. (2017). Dopo il Rapporto UNESCO Delors: professionalità e competenze del docente nella scuola europea. *Formazione & Insegnamento 15*(2).
OECD. (2014). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers.* OECD Pubblications: Paris.
OECD. (2018a). *The future we want. The future of education and skills. Education 2030*. OECD.
OECD. (2018b). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education*. In https://doi.org/10.1787/9789264293243-en
O'Brein, C. (2016). *Education for Sustainable Happiness and Well-Being*. London: Routledge.
O'Brien, C. (2010). Sustainability, Happiness and Education. *Journal of Sustainability Education*, *1*.
Pennac, D. (2013). *Diario di scuola.* Feltrinelli: Milano.
Riva, M.G. (2020). Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia* più *didattica*, *6*(2).
Riva, M.G. (2022). *Formazione degli insegnanti: tra scissione e integrazione*. In M. Fiorucci & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Scordato, L., Koch, P., & Miller, R. (2022). *Futures Literacy in transformative innovation policy report of the Futures Literacy laboratory 2021*. In https://www.tipconsortium.net/wp-content/uploads/2022/02/Futures-Literacy-Report.pdf.
Taleb, N.M. (2008). *Il Cigno nero*. Milano: il Saggiatore.
UE. (2023). *Strategic Foresight Report 2023*.
UN. (2024). *Summit of the Future Outcome Documents. Pact for the Future, Global Digital Compact and Declaration on Future Generations*. In https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sotf-pact_for_the_future_adopted.pdf

UNESCO (2023b). *Futures Literacy & Foresight: Using Futures to Prepare, plan, and innovate*. In https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386511

UNESCO-Ibe (2020). *Future Competences and the Future of Curriculum: A Global Reference for Curricula Transformation*. In https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/future-competences-and-the-future-of-curriculum-a-global-reference-for-curricula.

UNESCO. (2015). *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?*. In https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124.

UNESCO. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum: A Global Reference for Curricula Transformation.* In https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/future-competences-and-the-future-of-curriculum-a-global-reference-for-curricula

UNESCO. (2018). *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*. In https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264644

UNESCO. (2023) *The Futures we Build: Abilities and Competencies for the Future of Education and Work*.

UNESCO. (2023a). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione.* Brescia: Unesco- Editrice La Scuola.

UNESCO. (2023c). *The Futures we Build: Abilities and Competencies for the Future of Education and work*. In https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933_eng

Zonca, P. (2004). *Persona e progetto*. Torino: Sei.

DAL FUTURO AI FUTURI.
PERCORSI PLURALI DI EMANCIPAZIONE

di Maurizio Fabbri

1. *Verso il futuro, anzi i futuri: dal passato necessario al passato "possibile"*

Nel lontano 1977, Giovanni Maria Bertin, nel suo bel libro *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, mette al centro dell'analisi una differente concezione dell'"utopia", non più intesa come orizzonte velleitario, immaginifico e puramente idealizzato del futuro, ma come dispositivo d'esperienza, capace di cogliere i mutamenti in atto, anche quando risultino difficilmente riconoscibili e interpretabili. L'utopia per Bertin è il "possibile di domani" e fa riferimento a prospettive di evoluzione dell'esperienza, che non risultano ancora perseguibili alla luce dell'analisi storica, ma intercettano un insieme di bisogni, aspirazioni, tensioni, stati febbrili, proiezioni verso dimensioni temporali di là da venire, tutt'altro che prive di fondamento (Bertin, 1977).

Il merito di questa concezione dell'utopia è quello di non presupporre un sistema di pensiero binario, sostanzialmente dualistico, che disgiunge il reale dall'ideale e affida alla realtà *tout court* il compito di definire i fondamenti stessi della conoscenza, come se tutto ciò che esula dalla "realtà" in senso stretto risultasse astratto e inefficace. La capacità di pensare qualcosa, che in passato non risultava immaginabile, è a sua volta indicativo di un processo di evoluzione dell'esperienza, che può essere inteso come parte della realtà stessa e vincola pertanto l'analisi tanto quanto i suoi cambiamenti materiali: questo ovviamente non significa che ciò che è pensabile sia sempre realizzabile nei termini in cui viene pensato, ma che quel contenuto di pensiero ha una sua significatività, che fa di esso un possibile strumento di regolazione dell'esperienza.

Difficile confrontarsi con le suggestioni del possibile di domani, per chi faccia fatica a tollerare l'impatto con il "possibile dell'oggi": molti cambiamenti appaiono infatti forzati a chi tema di perdere i propri privilegi o a chi abbia identità troppo radicate per cogliere persino i segnali di trasformazioni evidenti e difficili da negare. L'attaccamento al presente si manifesta con forza non solo nella difficoltà di sintonizzarsi con i mutamenti in atto, ma anche in quella di ripensare gli eventi del passato, e così

la storia viene ricostruita come un insieme di accadimenti di cui raramente si coglie la relatività. Eppure, ciò che è accaduto in passato non era necessariamente destinato a imporsi: non era inevitabile, a esempio, che, dopo le elezioni del 1933 e il conseguimento della maggioranza relativa da parte del partito nazionalsocialista, i partiti democratici tedeschi si arrendessero alla violenza nazista; non era inevitabile che popolari e socialisti riformisti italiani rifiutassero di accogliere l'appello di don Sturzo ad allearsi contro l'imminente pericolo fascista.

Non vi è apertura al futuro, se non si è in grado di riscrivere il passato o, perlomeno, di immaginare un passato "possibile", anziché necessario. Come la psicanalisi insegna, il passato "necessario" favorisce la rimozione dei traumi e alimenta la "coazione a ripetere", e questo accade tanto nell'esperienza individuale quanto in quella sociale e comunitaria: nessuna comunità può riprendersi dagli orrori della Shoah se non li trasforma in rito di elaborazione collettiva. Nessuna forza democratica può tutelarci oggi dal ritorno del passato, se non ha adeguatamente compreso le "ragioni" degli errori compiuti da quelle stesse forze circa un secolo prima.

Le nostre previsioni sul futuro sono spesso inficiate da calcoli di natura probabilistica, in base ai quali, date certe circostanze storiche, è più che probabile che alcune situazioni prendano il sopravvento su altre. Fare questo, tuttavia, significa spesso arrendersi al passato e ridurre quello spettro di possibilità che il futuro ci riserva, dimensionandolo sul presente. La "scelta" che ne deriva è, a quel punto, la più vicina allo spirito della coazione a ripetere: si tratta infatti di una scelta tardiva, eccessivamente condizionata dalla storia precedente, che non ha il coraggio di scardinare gli equilibri sin lì consolidati. Può sembrare una scelta indolore, per il suo rifuggire da situazioni traumatiche e destabilizzanti, ma risulta spesso la più pericolosa, soprattutto quando non sappia riconoscere i rischi di degenerazione e d'incremento dell'entropia che il permanere di quella situazione inevitabilmente comporta. Come nella vita privata, viene il momento in cui è necessario confrontarsi con le proprie resistenze e fare i conti col passato, analogamente, nella vita pubblica, sarebbe opportuno che cittadini e classi dirigenti sapessero mettere al centro dell'analisi strategie di ricomposizione e rielaborazione della memoria collettiva, anziché fare ricorso, come spesso accade, a stili di natura giustificazionista e di autoassoluzione. Se si vuole che il futuro non agisca in stretta continuità col passato, è necessario confrontarsi con le ragioni di un passato differente, anziché limitarsi a recepire l'eredità di quello che ci ha preceduto.

Detto in altri termini, la centratura dell'analisi sul futuro necessita di un'analoga centratura sul passato, di un passato altro da quello che è stato,

non a rischio di idealizzazione positiva o negativa. Per quest'insieme di ragioni, è difficile oggi parlare di futuro e, a maggior ragione, di "futuri", in quanto viviamo in un tempo di "retrotopie", e le retrotopie, lungi dall'essere lucide e disinteressate, compiono transfert di idealizzazione negativa sul futuro e di idealizzazione positiva sul passato. Di fronte a un futuro che spaventa, a modelli di sviluppo percepiti come troppo duri e veloci per essere tollerati, il passato rischia di essere percepito come un rifugio accogliente. È un dato non inedito, che ricorre con frequenza nello sviluppo storico e che s'impone ogni qual volta certi fermenti sembrino comportare un costo troppo alto a larghe parti della società (Bauman, 2017).

La situazione tuttavia appare oggi più delicata, in quanto il processo di accelerazione dello sviluppo storico si coniuga con il sensibile incremento dell'aspettativa di vita e con il decremento della natalità. I soggetti potenzialmente più interessati a ridefinire l'ordine delle priorità e a cogliere la ratio di trasformazioni radicali, ovvero i giovani, sono socialmente minoritari, perlomeno nelle società occidentali, e risultano spesso contrastati da generazioni ormai incapaci di sintonizzarsi con queste trasformazioni. Anche per questo, la nostalgia del passato sembra aver preso il posto della speranza nel futuro, ma il sentimento della nostalgia presenta un forte tratto di ambivalenza: ciò che rende il passato desiderabile infatti è la sua stessa impossibilità di tornare a essere quel che realmente era ed è stato: se solo questa possibilità affiorasse in modo realistico, ne coglieremmo tutti i limiti e ci sentiremmo ingabbiati in una realtà statica, priva di impatto evolutivo (Zannoni, 2019).

L'inconsistenza delle prospettive retrotopiche emerge dalla difficoltà di creare agganci storici precisi tra quel sentimento della nostalgia e alcune fasi dello sviluppo storico. Se si chiede ai loro cultori di precisare in quale passato vorrebbero tornare, l'imbarazzo regna sovrano. La risposta di solito è: "Una volta era meglio": «Una volta quando? Negli anni Cinquanta, nel ventennio fascista, nella Russia rivoluzionaria, nell'Italia liberale senza suffragio universale, durante le lotte risorgimentali… o subito prima che l'euro dimezzasse il potere d'acquisto degli italiani?». Ebbene, di fronte a questo spettro di alternative, pochi, pochissimi desiderano realmente tornare indietro nel tempo e l'arretramento economico imposto dalla moneta unica ha di solito il sopravvento.

Amore per il passato? Non proprio: ciò che molti contestano è quella fase del processo di globalizzazione che ha radicalmente modificato gli equilibri internazionali, indebolito le conquiste democratiche delle società occidentali, aperto la strada a nuovi soggetti, sino a quel momento, non competitivi e non minacciosi. Quali soggetti? Quelli rappresentati dai Pa-

esi emergenti, con una capacità di protagonismo economico sempre maggiore, anche grazie all'assenza di quelle garanzie che tutelano i rapporti di lavoro; gli immigrati, che, proprio in virtù del processo di globalizzazione, chiedono di entrare a far parte di un mondo molto più ricco di opportunità, come quello delle società occidentali economicamente sviluppate. In questa cornice, però, i privilegi storicamente maturati da queste ultime risultano sempre più a rischio e sempre più difficilmente generalizzabili, e la paura di perderli favorisce il senso di rimpianto per i livelli di benessere perduti, ma nel passato non vi è nulla che possa fornire soluzioni efficaci.

In assenza di politiche adeguate, le retrotopie hanno assunto curvature di stampo sovranista e nazionalista, coltivando in parte dell'elettorato l'illusione di poter produrre mutamenti reali, mediante scelte di contrasto del processo di globalizzazione. Tali scelte tuttavia, oltre a risultare inefficaci e non perseguibili, ottengono, come effetto, quello di porre ciascun Paese in una situazione di isolamento, scavando solchi profondi tra un Paese e l'altro e favorendo inevitabilmente i Paesi più forti nello scenario politico internazionale. A questi effetti, se ne aggiungono altri di regressione a relazioni sociali di stampo tribale, con tutto ciò che ne consegue nel limitarsi a prendere atto delle disuguaglianze esistenti o nel crearne di nuove. Proprio delle tribù infatti è il tentativo di creare contesti di chiusura e isolamento comunitario, tesi a imporre i propri ordini di priorità: come ben sottolinea l'analisi di Adorno sullo Stato autoritario, attraverso i distinguo fra Noi e Loro, s'innalzano muri e barriere che la storia stessa aveva cominciato ad abbattere (Adorno, 1973).

Così facendo, la logica tribale contribuisce a gestire in termini localistici anche quelle dinamiche di carattere economico e finanziario che alimentano le barriere fra ricchi e poveri, che non a caso si sono accentuate col processo di globalizzazione e dovrebbero pertanto sperimentare risposte di ordine globale e su scala planetaria.

Le retrotopie peraltro trovano supporto in quel sentimento personale della nostalgia, che induce certe età della vita a piangere la perdita degli anni più vitali: quello che prima tuttavia era un sentimento privato, che favoriva ricostruzioni idealizzate della propria infanzia e adolescenza e degli anni immediatamente successivi, oggi è divenuto un sentimento pubblico, non proprio collettivo, perché non condiviso dall'universo mondo, ma socialmente molto più diffuso. Si tenta di trasformare in progetto politico qualcosa che corrisponde a una normale fase del processo d'invecchiamento dei singoli, delle società e delle culture, e per farlo si sostituisce la fiducia nel futuro con la fiducia nel passato, ben sapendo tuttavia che questo non potrà tornare.

Tale disposizione emotiva è favorita da un atteggiamento inadeguato delle classi dirigenti nazionali, le quali, anziché confrontarsi con la realtà del momento storico e con le sue priorità, tendono a scaricare le proprie responsabilità sulle conseguenze negative della globalizzazione e sull'indebolimento del principio di sovranità nazionale. All'idealizzazione positiva del passato si affianca, come si diceva, l'idealizzazione negativa del presente, per cui tanto gli elettori quanto gli eletti risultano incapaci di compiere un esame di realtà.

Si tratta pertanto di analisi infondate. Se i problemi di questo momento storico sono noti a tutti, è indubbio, al tempo stesso, che le cittadine e i cittadini del nostro tempo godono di processi di emancipazione che non hanno precedenti nella storia e sono fruitori, quando non partecipi, di esperienze di cittadinanza democratica inedite o quasi. Certo, tali esperienze non risolvono alla radice i problemi connessi al permanere di ingiustizie, disuguaglianze e gestione arbitraria del potere, ma li fanno emergere nella loro radicale infondatezza e non giustificabilità. Su che cosa si baserebbe pertanto l'idealizzazione negativa del presente?

Altrettanto infondata è l'idealizzazione positiva del passato, e lo dico in questa sede innanzitutto da pedagogista: abbiamo forse nostalgia delle pedagogie nere del Sette-Ottocento, dell'infanzia abbandonata e abusata dei secoli passati, degli stili traumatici di educazione e istruzione che hanno attraversato la civiltà classica e gran parte di quella cristiana? Le pagine che la storia ci regala, all'interno dell'esperienza educativa, sono dense di violenza e gettano un'ombra di stupore e discredito su tutta la storia della civiltà (Rutschky, 2015): nessun'altra specie animale si è accanita, come e quanto la nostra, contro i cuccioli della propria, poiché, come insegna l'eredità filogenetica, la cura dei membri più giovani è un requisito fondamentale dell'istinto di sopravvivenza (Fabbri, 2024).

2. *Dall'emancipazione in poi: cogliere il senso delle trasformazioni attuali*

La parte migliore della storia, in realtà, fa leva su processi di emancipazione, che ci hanno consentito di prendere le distanze da un passato a dir poco violento, fatto di guerre, stragi, contese dinastiche, conflitti interreligiosi, infanticidi… qualcuno oggi vorrebbe cancellare questa recente storia dell'emancipazione umana o anche solo bloccarla, riservarla a qualcuno, a pochi, comunque, non proprio a tutti. È questo il vero grande conflitto del nostro tempo, ma bloccare i processi di emancipazione non è così semplice, una volta che li si sia innestati: si può tutt'al più tentare di rallentarli.

Da qui, la necessità di concentrarsi sul futuro, cogliendone i legami col presente e con le sue potenzialità trasformative. Il limite di molte interpretazioni della condizione umana attuale è quello di accentuare gli aspetti di problematicità delle trasformazioni in corso, senza coglierne anche le possibili direzioni di senso (Fabbri, 2024). Si pensi al tema dell'allentamento dei legami comunitari e dell'indebolimento degli strumenti di rappresentanza. Come osserva Bauman (2023), i centri decisionali risultano oggi delocalizzati, non più identificabili in una qualche figura di principe o in sedi istituzionali precise: il Leviatano, teorizzato da Hobbes (2001), perde la sua capacità di regolazione dei conflitti sociali e interpersonali e non costituisce più l'elemento di demarcazione tra coercizione legittima e coercizione illegittima, tra violenza legale e violenza criminale.

Di fronte a questo esercizio extraterritoriale del potere, le comunità perdono le loro capacità di identificazione, nel bene o nel male, fra governati e governanti: questi ultimi, infatti, quando sono vicini, risultano deboli e incapaci di modificare l'esistente; se invece sono incisivi (anche negativamente incisivi), appaiono lontani e senza volto, sostanzialmente irraggiungibili, svincolati da ogni logica di negoziazione e incapaci di rendere conto di sé e del proprio operato. A sua volta, l'allentamento dei legami sociali e comunitari crea contesti sempre meno coesi, dove i problemi individuali vengono espressi con forza e con urgenza da chi sia capace di farlo, esigendo spesso risposte immediate, come se quei problemi non andassero analizzati nei loro addentellati sociali.

Ebbene, tutti questi elementi sembrano delineare un quadro globalmente negativo, una sorta di ritorno all'*homo hominis lupus*, che non degenera sempre e necessariamente nella violenza propria delle relazioni naturali primitive, ma condivide con esse il principio di mera e arbitraria imposizione della forza nei confronti del soggetto più debole. È proprio così o si tratta di una lettura parziale, che descrive rischi possibili, ma ne lascia in ombra le opportunità?

A una riflessione più approfondita, non è difficile cogliere in questi processi di allentamento dei legami anche dinamiche di emancipazione dal giogo comunitario, di potenziamento delle libertà individuali e di rottura con le tradizionali condizioni di asservimento dei più deboli da parte dei soggetti socialmente dominanti. Certo, fare esperienza di inedite condizioni di libertà significa anche confrontarsi con eccessi di solitudine e con la debolezza politica ed esistenziale che ne deriva, soprattutto per coloro che non si siano affrancati dalle logiche del gregge. Ogni autentica rivoluzione – insegna Marx – produce effetti di disorientamento e paura del futuro, che orientano lo sguardo verso il passato, quasi a cercare in esso una spon-

da possibile di contenimento e riequilibrio dei suoi effetti deflagranti. La rivoluzione francese, a esempio, nata dalle ceneri dell'*ancien regime*, si conclude con un'improbabile e temporanea restaurazione, che, ben lungi dal riportare in auge il passato, si limita a rallentare gli sviluppi storici in atto.

Martin Heidegger (1976), parlando del fenomeno della tecnica in Occidente, sostiene che la soluzione di un problema la si può trovare solo nei luoghi in cui quel problema si esprime in tutta la sua intensità. Ebbene, per analogia, i problemi propri di un mondo globalizzato non possono trovare alcuna soluzione possibile in politiche di restringimento e chiusura dei confini territoriali, linguistici e culturali: la somma di più Stati nazionali, che condividano politiche inadeguate e difendano identità datate, ottiene come unico effetto quello di indebolire le comunità di riferimento, mettendole nella condizione di subire quegli stessi mutamenti che vorrebbero respingere.

Quali mutamenti? Mi limito a citare solo i più radicali.

Un primo fa riferimento all'emergere di una differente concezione planetaria della cittadinanza, non più rinchiusa entro confini rigidi e localistici e riconducibili a precise tradizioni linguistiche, culturali e religiose. Per la prima volta, diviene possibile sentirsi cittadini del mondo, e non è azzardato chiedersi se non vi sia un trend di superamento delle società stanziali verso nuove forme di nomadismo, tali da consentire a ogni singolo individuo di stabilire relazioni di stampo elettivo con tradizioni diverse dalle proprie e con persone che vengono da storie radicalmente differenti. Alla luce di questo trend, il sempre più marcato trasferimento delle relazioni interpersonali e sociali dalla realtà materiale a quella virtuale risulterebbe depositario di una sua propria funzione evolutiva, destituendo di fondamento quelle letture che tendono a interpretarlo come una dinamica di segno prevalentemente o quasi esclusivamente negativo. Purtroppo, non si può escludere che l'indebolimento della stanzialità e il potenziamento del nomadismo abbiano come altro orizzonte, tutt'altro che positivo, quello legato alla degenerazione del problema climatico.

Un secondo indicatore, strettamente connesso col primo, è quello di trasformazione degli stili esistenziali in direzione di una crescente diversificazione dei processi di elaborazione e sperimentazione identitaria: le differenze costituiscono oggi un valore per larga parte dell'umanità, quando non un bisogno irrinunciabile di una nuova condizione umana: le comunità rigide e non accoglienti, con cifre identitarie uniformi, vincolanti per tutti i suoi membri, non si limitano a risultare respingenti solo nei confronti di chi arriva, ma producono anche reazioni di fuga al proprio interno e, col tempo, di dispersione entropica, per la loro perdita di ogni

spessore evolutivo. Anche all'interno dell'esperienza educativa, genitori e insegnanti colgono con sempre più evidenza l'impossibilità di limitarsi a ripetere i gesti educativi, mutuati dalle generazioni precedenti.

Si pensi inoltre alla pluralità e alla diversificazione dei contesti di crescita. Il sistema scolastico attuale, ampio ed eterogeneo, risponde a bisogni di educazione, istruzione e formazione differenti, tutt'altro che omogenei e ridondanti, com'erano invece quelli del passato. Tali bisogni sono destinati ad ampliarsi ulteriormente, a partire dalle trasformazioni in atto nel mondo del lavoro e delle professioni. Non di meno radicale risulta la trasformazione dei contesti e delle forme familiari e degli stili educativi e di cura: realtà differenti, che esigono a loro volta attenzioni specifiche e diversificate da contesto e contesto, e al cui interno le esperienze più mature e fondate di genitorialità s'impongono talvolta nelle realtà meno consolidate e tradizionali.

Infine, non è da sottovalutare il diffondersi di una maggiore consapevolezza degli elementi di arbitrarietà che regolano i rapporti di potere dentro gli Stati nazionali e nel rapporto fra gli Stati medesimi, così come nelle dinamiche insite nei processi di speculazione finanziaria e di continua manomissione dell'economia di mercato. Le ingiustizie e le sperequazioni continuano ad agire con forza anche nelle società occidentali, ma il processo di democratizzazione della scuola, della famiglia, della stessa esperienza della cittadinanza induce a percepirle come infondate e non condivisibili.

Si tratta di trend da cui si coglie che la globalizzazione non si è limitata a diffondere storture e imposizioni, ma ha anche contribuito a generalizzare quella cultura dei diritti, che è alla base dei processi di emancipazione dell'ultimo secolo: delle donne, dell'infanzia, delle minoranze sessuali, religiose e culturali, della classe operaia… che, se non possono essere dati ancora per scontati e per acquisiti, tuttavia hanno contribuito a diffondere un certo tipo di sensibilità e un desiderio di emancipazione dalle situazioni più ingiuste. Nella loro ambivalenza, si tratta comunque di trend che vengono da lontano, che investono tutta la condizione planetaria e che necessitano pertanto di una coscienza globale (Rifkin, 2022) e persino di una costituzione planetaria (Ferrajoli, 2022), in grado di monitorare gli effetti delle decisioni politiche, economiche, giuridiche su una più ampia scala sistemica.

I nazionalisti e i sovranisti, al contrario, fingono di impegnarsi nella costruzione di una confort-zone, una sorta di porto e rifugio sicuro, non contaminato dai mutamenti in atto. Alcune delle parole che pronunciano provengono dalla migliore tradizione del welfare: comunità, condivisione, valori, appartenenza, identità, aggiornamento temperato delle tradizioni,

rispetto dei territori e della loro storia. L'altra faccia di queste stesse parole ne evidenzia però la mistificazione e parla di esclusione, respingimenti, tutela dei propri privilegi, ritorno a un passato pre-emancipatore, con tutti i rischi di regressione che ne derivano.

In società con un tessuto meno democratico del nostro, sovranisti e nazionalisti risultano molto meno ambigui. Dugin, l'ideologo di Putin, non ha alcun dubbio sul fatto che l'umanità viva una condizione di svolta e di metamorfosi senza precedenti: l'uomo della tradizione e dei sacri valori è morto, egli dice, per sempre, non tornerà e non ha alcuna possibilità di tornare.

Anziché prenderne atto, tuttavia, e assecondare l'evoluzione in corso, Dugin ritiene che quest'umanità possa essere sconfitta: In che modo? Uccidendo, in modo freddo, impersonale, calcolatore: lo sterminio della civiltà attuale è la *conditio sine qua non* per ritornare all'uomo della tradizione, appunto. Non è casuale che, mentre l'ideologo di Putin pronuncia queste frasi, si stia assistendo, anche per mano della Russia, al ritorno delle guerre in Europa.

Quale futuro, dunque? Quello di processi di emancipazione, che ci stanno conducendo verso la cosiddetta "civiltà dell'empatia", o quello di un mondo diviso e lacerato in cui gli uomini e gli Stati saranno *homines lupi hominibus*? Il futuro è già qui, nel presente di uomini e donne che, pur con tutte le loro contraddizioni, non intendono rinunciare alle conquiste realizzate e agli unici stili di vita in cui si riconoscono.

Pochi, pochissimi sono davvero disponibili a far girare all'indietro le lancette dell'orologio della storia, poiché, come osserva Marx, gli uomini possono impegnarsi per cambiare le cose, ma per farlo devono tenere conto delle condizioni date, non di quelle che loro stessi vorrebbero fossero date. Sovranisti, nazionalisti, Dugin in prima persona, non tengono conto della realtà e sognano il ritorno a dimensioni dell'esperienza storica che ci siamo lasciati alle spalle.

Tornare indietro non è possibile, ma è possibile imporre battute d'arresto al cammino dell'umanità: franchismo, fascismo e nazismo furono battute d'arresto; sovranismo e nazionalismo lo sono oggi. Se si ragiona sulle parabole evolutive di lungo, lunghissimo periodo, non vi è dubbio che il cammino dell'umanità si snodi in direzioni progressive: dall'età della pietra all'era della scienza e della tecnica; dal pensiero magico e superstizioso alle conquiste della logica e delle grandi capacità di astrazione; dai domini del religioso all'esercizio delle responsabilità etiche; dal potere che uccide al potere che governa… Snodi complessi, spesso ostacolati, di un processo di evoluzione delle civiltà, che toglie spessore e nega il fondamento di ogni

pensiero reazionario, che tenti di far girare all'indietro le lancette dell'orologio della storia.

Vi è un fondamento anche biologico, dietro queste argomentazioni, che ha a che fare con l'evoluzione filogenetica dell'umanità e che ha dovuto scontrarsi con le resistenze dell'umano e di tutta la storia della civiltà ad accogliere la propria ereditarietà biologica. Il suo elemento dirimente è dato dalla plasticità cerebrale, che consente di affiancare all'eredità istintuale quella storica e ambientale. Siamo una specie nata per apprendere, prima che per agire, e siamo capaci di ristrutturare i nostri comportamenti per quasi tutta la durata dell'arco vitale.

L'allentamento degli istinti è reso possibile dall'indeterminatezza neurofisiologica che caratterizza il cervello dell'*homo sapiens* alla nascita, dal ruolo di continuo modellamento che l'esperienza emozionale gioca sui nostri apprendimenti, dalla pluralità spesso contraddittoria degli stimoli ricevuti dall'ambiente, dagli effetti di rallentamento che l'educazione produce sul processo di crescita, dall'essere, l'educazione stessa, parte integrante e strutturale del nostro patrimonio biologico. Senza questi elementi fondanti della nostra ereditarietà biologica, non avremmo potuto conquistare le grandi capacità d'astrazione, simbolizzazione e invenzione, proprie della mente umana. Non avremmo potuto riprogettare e rimettere in forma le sembianze del nostro pianeta e la vita stessa.

Eppure, la storia della civiltà ha preferito indugiare per millenni in concezioni animistiche della mente e dualistiche della relazione mente corpo: quest'ultimo concepito come chiuso e soggetto al determinismo degli istinti, la prima depositaria di essenze astratte, aprioristicamente determinate. Così facendo, il corpo umano non è stato compreso nelle sue capacità di adattamento creativo e di ulteriore evoluzione e la mente è stata ingabbiata entro vincoli ontologici, non meno deterministici degli istinti (Fabbri, 2024): non i nostri istinti, che deterministici non sono, ma quelli propri delle altre specie animali.

Le emozioni, a loro volta, che, come abbiamo detto, concorrono alla valorizzazione della plasticità cerebrale e alla ristrutturazione degli apprendimenti anche in età adulta, sono state svalutate per millenni dalla riflessione filosofica, dall'educazione e, successivamente, anche dalla ricerca neuroscientifica. Per non parlare dell'atavico fraintendimento del fenomeno dell'indeterminatezza neurofisiologica alla nascita e nei primissimi anni di vita, che ha indotto a pensare il bambino come meno intelligente dell'adulto, quando invece si tratta, come sottolinea giustamente la Montessori, dell'età della vita con maggiori potenzialità d'apprendimento (Montessori, 2014).

Sovranismi e nazionalismi vogliono ricondurci a un mondo fatto di istinti elementari in cui, per emanciparci dai condizionamenti naturali, potremmo di nuovo solo scegliere fra le sacre essenze di un mondo superiore ed eterno: quelle che in passato regnavano nei territori della polis o dell'impero o dello Stato nazione. Peccato che i condizionamenti naturali di cui essi parlano siano quelli propri della vita di altre specie animali, come già detto, non della nostra, e che i poteri della nostra mente prendano forma, non nella ricerca di essenze astratte, statiche e perduranti, bensì nel cammino dell'umanità e dei suoi traguardi di emancipazione. Dunque, il futuro è già qui, nella storia di una parabola evolutiva, che sta finalmente conquistando il proprio volto, ed è minacciata solo dal tentativo di quanti vorrebbero cancellarglielo, perché, quando si è senza volto, si diviene più facilmente schiavi.

Bibliografia

Adorno, T. et al (1973). *La personalità autoritaria*. Milano: Edizioni Comunità.
Bauman, Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Roma-Bari: Laterza.
Bertin, G.M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
Dugin, A.G. (2019). *Il sole di mezzanotte*. Cusanino Milanino: Aga.
Fabbri, M. (2024). *Evoluzione e pedagogia*. Brescia: Scholé.
Ferrajoli, L. (2022). *Per una costituzione della Terra*. Milano: Feltrinelli.
Heidegger, M. (1976). Perché i poeti?. In M. Heidegger, *Sentieri interrotti*. Firenze: La Nuova Italia.
Hobbes, T. (2001). *Il Leviatano.* Milano: Bompiani (Ed. or. 1651).
Montessori, M. (2014). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti. (Ed. or. 1952).
Rifkin, J. (2022). *L'età della resilienza*. Milano: Mondadori.
Rutschky, K. (2015). Milano: Mimesis. (Ed. or. 1977).
Zannoni, F. (2019). *Quello che ci lega*. Parma: Junior Spaggiari.

PROGETTARE IL FUTURO, INVESTIRE IN EDUCAZIONE

di Isabella Loiodice

1. *Scenari futuri*

Come pedagogista e studiosa dei processi di educazione, istruzione e formazione, sono da sempre stata interessata alla dimensione del futuro, che ritengo essere – al pari dell'educazione – una dimensione costitutiva dell'essere umano. Come dire: privare la persona della dimensione del futuro significa negarle qualsiasi prospettiva di vita; chi non vede per sé un futuro, non accetta la vita stessa, fino a privarsene o, al più, a "subirla".

L'atteggiamento nei confronti del futuro, oltre che a ragioni legate al proprio vissuto personale, è fortemente influenzato dalla percezione del tempo (presente e futuro) che caratterizza un determinato periodo storico. E dunque, come vivono, quali aspettative di futuro contraddistinguono le generazioni presenti e, in particolare, le giovani generazioni?

In un libro uscito postumo, Beck (2017) scrive che «il mondo è fuori dai cardini […] vaghiamo senza meta, confusi» (p. 10), in una spirale di cambiamento che si caratterizza come una vera e propria "metamorfosi", cioè la realizzazione di qualcosa che fino a ieri era impensabile: «ciò che prima veniva escluso a priori perché totalmente inconcepibile accade, [peraltro] come evento globale» (p. 10).

L'incertezza, l'instabilità e la "volatilità" degli eventi e dei comportamenti – ampliate in dimensione planetaria – non aiutano a definire i contorni di scenari futuri che la più recente letteratura dei Futures Studies non a caso traccia nei termini di futuri *possibili, probabili, plausibili o preferibili*.

Nel più recente rapporto *Emerging Long Megatrends 2025*, presentato il 15 gennaio 2025 dall'Italian Institute for the Future, tra i dieci megatrend di lungo periodo si segnala una progressiva insostenibilità del digitale (dovuta al consumo eccessivo di energia, acqua e materie critiche come il litio), senza dimenticare gli scenari perturbanti legati alla salute umana, soprattutto per il rischio di nuove pandemie, conseguenti anche al degrado ambientale. Sul piano istituzionale e civico, si profila il rischio di un declino della governance democratica, a sua volta correlata a una sempre più diffusa disaffezione dalla politica e a un rafforzamento di misure di

sicurezza che possono ledere alcune libertà civili. Sul piano sociale, si delinea un cambiamento significativo correlato al fenomeno del "child free", cioè dell'aumento di persone in età genitoriale (25-34 anni) che dichiarano di non volere figli, con motivazioni diverse attribuibili a una libera scelta o, viceversa, alle difficoltà economiche o a ragioni di lavoro: in ogni caso prefigurando scenari di persistente calo della natalità.

A tutto questo si aggiungono gli scenari perturbanti legati all'avvento di teorie transumaniste che, scrivono Franco Cambi e Franca Pinto Minerva (2023), si basano

> sull'idea di poter per così dire "estrarre" la mente umana dal suo corpo biologico […] realizzando un essere "vivente" artificiale, privo di bisogni e di dolori, di ansie, di dubbi e di paure, di tristezze e di melanconie. […] L'obiettivo e l'essenza del *transumanismo* sono, per l'appunto, l'abbandono di quella materia vulnerabile e deperibile, intellettivamente e percettivamente limitata e, soprattutto, mortale che è il corpo umano, attraverso cui passano i pensieri, le emozioni, i desideri e i sogni (pp. 54-55).

In tal modo "astraendo" il pensiero umano dall'apparato corporeo che lo aveva generato per costituire una "mente collettiva", di puro pensiero svincolato da corpi deperibili e mortali, così ignorando – sottolineano gli Autori – che la complessità del pensiero nasce proprio all'interno di un corpo che lo genera e di cui non può fare a meno.

La diffusione di studi sul futuro aiuta – ma nello stesso tempo complessifica – l'apertura di sguardi su ciò che potrà accadere nel medio e nel lungo termine, ponendo grandi interrogativi sul senso che possono assumere i "futuri" e sul modo in cui possiamo immaginarli. Si tratta di modi differenti, che vanno da una visione tecno-lineare – che utilizza la tecnologia, sempre più sofisticata, come strumento di rilevazione, calcolo previsionale sulla base dei dati sul presente – a una visione che "guarda" all'avvenire come a qualcosa da immaginare, progettandone poi la realizzazione; da una visione multiprospettica del futuro attraverso il confronto tra differenti punti di vista e aspirazioni, desideri, a quella di un pensiero ipotetico, congetturale, che prova a immaginare come potrebbe essere il futuro sulla base di visioni (utopiche o distopiche), in grado di tracciare molteplici direzioni (Ferraro, 2024).

I modelli di futuro ipotizzati si articolano quindi in scenari *prevedibili* che potrebbero diventare *possibili* sulla base non solo di calcoli e di dati ma anche di atteggiamenti emotivi e valoriali che li trasformerebbero in *preferibili*, secondo sguardi multiprospettici che vadano oltre la dimensio-

ne individuale (e individualistica) e che si muovano nell'orizzonte di una intersoggettività sempre più estesa.

Certo è che, individualmente e collettivamente, la dimensione stessa dell'umano è contrassegnata da una sua caratteristica peculiare «che è, appunto, quella di sapersi e potersi collegare mentalmente, semioticamente, e dunque anche socialmente e culturalmente, a passati remoti, a futuri lontani» (Leone, p. 363), calcolando e/o immaginando futuri multipli, diversi, in una overdose di possibilità che possono indurre all'azione ma, allo stesso tempo, possono disorientare le persone, gettandole in uno stato di precarietà e di incertezza che, a sua volta, può ingenerare rassegnazione. Scrive Leone:

> Vi è un'inerzia che è generata dall'ignoranza del futuro, quando si vive completamente all'oscuro di ciò che potrà accadere, ma vi è anche un'inerzia che, al contrario e paradossalmente, nasce dal fatto che si è troppo disincantati rispetto a un corso di fatti, situazioni ed eventi il cui probabile sviluppo futuro si conosce così bene che si finisce per accettarlo con rassegnazione, come se fosse non un futuro ma un fato, un fatto del futuro. Il fatalismo è la conseguenza paradossale di molta attuale ultratecnologia del futuro. […] [Ciò] può spingere […] a una specie di disperazione sorda, a una negatività strisciante che non è più paura dell'ignoto ma sgomenta impotenza di fronte a ciò che si crede fin troppo noto (p. 366).

È quanto peraltro rilevava Bauman quando sottolineava che, nella modernità liquida (2012), il futuro "scompare" di fronte alla tirannia di un "presente onnipresente", contrassegnato dall'accelerazione del tempo che travolge e stravolge ogni dimensione della vita, relegandola nello spazio angusto e prigioniero dell'"adesso". Un ritmo accelerato e quasi *tirannico*, caratterizzato da «rapido apprendimento e fulmineo oblio» (Bauman, 2008, p. 8), che travolge senza concedere il tempo di riflettere su ciò che si sta facendo, generando "spezzoni" di performance pseudo efficientiste spesso scollegate tra loro, inchiodati in uno stato di provvisorietà e precarietà permanenti, con "episodi di vita" puntilliformi (Bauman, 2008), che si riducono allo spazio del *momentaneo*, in una ingordigia indiscriminata e onnivora che limita l'atto provvisorio del piacere al semplice "ingurgitare". In tal modo contribuendo a formare identità il cui destino subisce anch'esso, scrive sempre Bauman, «un identico processo di puntillizzazione: cioè di attimi vissuti nel presente, […] una serie di strappi improvvisi e frenetici, privi di un ordine sequenziale e prestabilito, predeterminato o anche soltanto prevedibile» (2008, pp. 63-64).

La tirannia dell'effimero e la cultura del "presentismo" fanno sì che l'esistenza di ciascuno rimanga priva di prospettive di lungo periodo: il futuro appare ormai talmente incerto (perché continuamente e repentinamente modificabile) da rendere inutile qualsiasi progettazione a medio e lungo termine, senza più investimenti sia sul piano professionale così come su quello emotivo-affettivo e relazionale. Questo concentrarsi sul presente distogliendo lo sguardo dal futuro equivale a quello che Bauman chiama «nowist time. Il tempo di questo momento», definendolo così nel corso di un'intervista del 2016:

D. *Cosa rende il nowist time diverso dal passato?*

R. La rapidità, per esempio quella con cui perdiamo l'interesse in qualcosa: il nostro impegno e la nostra attenzione non possono restare su uno stesso soggetto troppo a lungo.

D. *E poi?*

R. Il fatto che non possiamo usare le armi del passato per affrontare il tempo.

D. *Per esempio quali?*

R. La pazienza, quella che una volta si insegnava ai bambini: pianifica le cose con attenzione, lavoraci passo dopo passo, fai prima una cosa e poi l'altra (https://www.pirelli.com/global/it-it/life/people/interviste/the-end-of-time-un-intervista-con-zygmunt-bauman-46130/).

2. *Il mito della performance e del multitasking nel tempo della crisi e dell'emergenza*

La "temporalità fluida nella modernità liquida", scrive Francesca Sunseri (2019), apparentemente sembra aver liberato l'individuo dai vincoli del tempo, rendendolo sempre più multitasking e permanentemente performante; allo stesso tempo, però, lo rende "prigioniero" della tecnica, alla quale *sacrifica* la libertà di gestire il proprio tempo privato e, quindi, i propri pensieri e riflessioni, che richiederebbero invece tempi lunghi e non condizionati dalla fretta. Così scrive Sunseri:

Si tratta di una modalità di guardare il mondo diversa da quella profonda che prevede il concentramento su di una singola azione. L'iper-attenzione porta il soggetto a un frenetico cambiamento di focus tra le diverse azioni che svolge contemporaneamente. Il prezzo da pagare per potere ottenere questo upgrade funzionale è la perdita dello spazio/tempo per la noia. Si tratta ancora una volta di un attacco nei confronti di quei tempi morti di cui parlava Bauman. Eliminare

ogni momento non produttivo per rendere più produttiva l'intera giornata nel rispetto del requisito *cost-effective* (Sunseri, p. 10).

Trionfa, così, il *pensiero sbrigativo* (Contini et al., 2014), che semplifica la complessità del reale proponendo soluzioni rapide e veloci, consumate nel volgere di poco tempo, tali da evitare la fatica del riflettere, dell'interrogarsi, del ricercare soluzioni personali e originali.

Alla categoria della velocità e dell'effimero si aggiunge la categoria dell'"emergenza". Anche quest'ultima si pone ormai quale elemento costitutivo e connotativo di contesti, situazioni, comportamenti nei quali sono coinvolti singoli e comunità, a livello locale e a livello planetario.

Al costrutto dell'emergenza si collega a sua volta quello di *crisi* (Fabbri, 2019), con un'accezione prevalentemente negativa, che accentua le difficoltà a discapito delle *possibilità* che pure il termine "crisi", etimologicamente equivalente al concetto di "passaggio" (dal greco *krino*), lascia intendere, preludendo a situazioni inedite di sviluppo, di discernimento e di scelta.

Una percezione fortemente negativa della crisi che, come già evidenziato, rende precari e quindi non affidabili alcuni elementi su cui si è retto per secoli il tessuto sociale: la stabilità del lavoro, la solidità di alcune istituzioni come la famiglia, la scuola, la serenità derivante da un lungo periodo di pace. *Un'epoca delle passioni tristi* (Benasayag & Schmit, 2013), caratterizzata da un senso diffuso di incertezza e impotenza, aggravata negli ultimi anni dall'evento improvviso e inaspettato di una pandemia diffusa a livello mondiale e, in un crescendo perturbante, dall'insorgere di conflitti bellici sempre più vicini geograficamente. Eventi, tutti, che hanno ulteriormente aggravato una percezione negativa del futuro, dalla quale difendersi chiudendosi in un privato sociale sempre più ristretto e omologato, vissuto nell'attimo presente e disilluso rispetto all'avvenire.

A farne maggiormente le spese sono, ancora una volta, le giovani generazioni. Lo spettro della *defuturizzazione* rappresenta uno dei rischi maggiori che le giovani generazioni stanno vivendo, con pesanti conseguenze sul piano comportamentale, che vanno dall'anomia alla chiusura egoistica al "vivere alla giornata", permanendo in un presente edulcorato dal soddisfacimento di un bisogno immediato ma quasi sempre effimero. Recalcati (2019) parla al riguardo di *deriva melanconica*, determinata proprio dalla difficoltà di dare un senso pieno all'esperienza, dal momento che l'oggetto (e l'acquisto compulsivo di oggetti) non riescono a riempire il vuoto lasciato da relazioni vere, anche difficili e conflittuali ma "vive e reali" rispetto all'affollata solitudine che caratterizza le community virtuali.

Certo. Non si tratta di negare la valenza positiva – in termini di acquisizione di conoscenza ma anche di ampliamento delle relazioni sociali – che l'accesso diffuso alle risorse del web ha determinato. Occorre però al contempo considerare i rischi correlati a un utilizzo che non sia adeguatamente consapevole e critico:

- da una parte, l'overdose di informazioni e di conoscenze non selezionate e tali da ingenerare dispersione e disorientamento, senza contare la diffusione di notizie false (*fake news*) capaci di condizionare menti e coscienze sempre più disorientate e incapaci di discernere tra ciò che è vero e ciò che è falso, tra ciò che è reale e ciò che non lo è;
- dall'altra, la diffusione di forme di dipendenza, quali l'utilizzo esagerato di internet, la dipendenza patologica dai videogiochi o il gioco d'azzardo, fino a forme di vera e propria reclusione sociale, come il fenomeno sempre più diffuso dell'*hikikomori* (Bagnato 2017) testimonia;
- non ultimo, la felicità spesso illusoria di una rete di relazioni virtuali garantita dai social network, che tuttavia non riescono a sostituire le relazioni reali, come sempre più spesso denunciano gli stessi adolescenti/giovani, dichiarando esplicitamente di sentirsi soli e di non avere più amici, in tal modo accrescendo quelle forme di *ritiro sociale* sempre più diffuse e che a loro volta ingenerano situazioni di depressione, ansia sociale, impoverimento di risorse intellettuali ed emotive, disturbi del sonno e dell'alimentazione fino al rischio suicidario.

Queste forme di *dissipazione* della propria vita – in un tempo dell'esistenza che invece dovrebbe essere proiettato verso il futuro – sono quindi l'esito di un malessere generazionale e intergenerazionale che coinvolge in particolare il rapporto adolescenti/giovani e le figure di riferimento adulte, a partire da quelle genitoriali. Al proposito, Recalcati ha parlato di *complesso di Telemaco* come chiave di lettura per leggere il disagio giovanile e provare a fronteggiarlo attraverso una ridefinizione delle relazioni familiari e un ripensamento del rapporto con la figura paterna. Così scrive Recalcati: «La domanda del padre che oggi attraversa il disagio della giovinezza non è una domanda di potere e di disciplina, ma di testimonianza. Sulla scena non ci sono più padri-padroni ma solo la necessità di padri testimoni» (Recalcati 2014, pp. 2-4).

Si tratta di manifestazioni di malessere, più in generale ricollegabili – non solo per le giovani generazioni – a quel fenomeno del *languishing* di cui si parla in questi ultimi anni e che corrisponde appunto a uno stato di "languore" caratterizzato dalla mancanza di emozioni e corrispondente

a un senso di vuoto, di apatia, di rassegnazione che demotiva rispetto a qualunque tentativo di impegnarsi e di ricercare un proprio stato di benessere psico-fisico: esattamente l'opposto del *flourishing*, cioè quello stato di benessere emozionale che fa "fiorire" le persone (Seligman & Csikszentmihaly, 2000) e restituisce loro una legittima *speranza di futuro*.

3. *Formare alla complessità*

Già nel 2000 Morin, nel proporre la sua *riforma del pensiero*, sottolineava la necessità/possibilità di cogliere, nella transitorietà e permanente mutabilità del tempo presente e nell'incertezza del futuro, un'occasione inedita per *ripensare* il modo di essere, di comprendere, di relazionarsi e di vivere il tempo nel quale siamo immersi attraverso la formazione di un pensiero complesso, capace di pensare insieme e di collegare l'uno e il molteplice, il singolare e l'universale, il locale e il globale, l'autonomia e la dipendenza, superando, con lo sguardo della complessità, la disgiunzione a favore dell'interconnessione.

Un pensiero complesso indispensabile per affrontare la natura ipercomplessa e iperconnessa dei problemi, dei saperi, dei contesti, delle relazioni, della realtà nella sua totalità, costituita da una molteplicità di dimensioni irriducibilmente legate tra loro, pena la semplificazione e quindi la impossibilità di renderla comprensibile e intellegibile.

Occorre quindi l'impegno – affidato proprio all'educazione – affinché si ristabilisca la *dimensione prefigurativa* dell'essere umano, intesa come la capacità di immaginarsi in una veste rinnovata rispetto a quella del tempo presente, per riuscire a individuare e gestire l'inatteso, e quindi l'imprevedibilità e l'aleatorietà, tratti costitutivi della condizione post-moderna.

In tale prospettiva, la pedagogia non può che far leva sulla riscoperta dell'*utopia* come categoria esistenziale e come strumento educativo. Ciò al fine di muoversi dialetticamente tra presente e futuro, tra reale e possibile, tra permanenza e cambiamento, tra stabilità e trasformazione.

Utopia non è fantasticheria né pura illusione o addirittura allucinazione bensì prefigurazione, anticipazione e progettazione di un futuro (migliore) possibile. Ciò implica innanzitutto la dimensione dell'*impegno*, perché un futuro possibile (nel senso di plausibile e preferibile) non si costruisce da solo ma ha bisogno della "messa in gioco" personale e collettiva da cui partire per "emanciparsi" rispetto al presente. Ovviamente, il pensiero utopico non è un pensiero "ingenuo" ma saldamente radicato nella realtà del presente e alimentato da una istanza critica attraverso cui va letta la realtà

per immaginarne il futuro: come dire, non è un atteggiamento di attendismo, nella speranza che qualcuno migliori il mondo per noi. Ecco perché le analisi che i *Futures Studies* delineano sono assolutamente importanti ed essenziali perché disegnano alcuni rischi reali, rispetto ai quali occorre intervenire da più punti di vista.

Il nesso tra futuro ed educazione è un nesso imprescindibile così come il nesso tra pedagogia e utopia, nel senso che, per educare al futuro, la pedagogia, che è la scienza della formazione per tutta la vita, deve necessariamente avere uno sguardo utopico sul futuro.

La pedagogia, come l'utopia, è il progettare il futuro attraverso l'educazione "agendo" – dal punto di vista dell'elaborazione teorica così come della pratica educativa – perché il futuro si muova nella direzione dello sviluppo sostenibile e del cambiamento emancipativo.

Solo unendo presente e futuro, reale e possibile (nel senso di utopico) la pedagogia fa dell'educazione non una mera pratica addestrativa, quasi sempre con funzione di omologazione e di controllo, ma, dall'altro verso, neppure una forma ingenua di evasione dal reale bensì *progetto a partire dall'esistente*, nutrendolo di utopia e di speranza nell'improbabile, come Edgar Morin continua a sottolineare: «ci restano dei princìpi di speranza: il primo è puntare sull'improbabile. I processi principali conducono verso la regressione o la distruzione ma sono solo probabili. La speranza è nell'improbabile» (2022, p. 73).

In tale prospettiva, *agire* sul piano educativo significa impegnarsi a costruire nuovi abiti mentali, nuove formae mentis capaci di andare oltre la contingenza e l'interesse individualistico. Questo è particolarmente importante proprio nell'educazione delle giovani generazioni che, a partire dall'infanzia, hanno il diritto di crescere progettando il loro futuro. Occorre quindi capitalizzare il nesso tra passato-presente-futuro in reciproc-azione, per capitalizzare gli insegnamenti (positivi e negativi) del passato in funzione di un buon governo del presente finalizzato alla progettazione del futuro.

Questo significa, sul piano pedagogico, intervenire per formare *competenze di f*uturo, cioè dotare, attraverso l'azione educativa, le persone della capacità e degli strumenti necessari per visualizzare e capire i futuri possibili. Per pensare al futuro a lungo termine è necessaria una specifica attitudine mentale – il coraggio di vedere i cambiamenti lontani e quindi coltivare il sentimento della speranza nel futuro e il coraggio per poterlo perseguire – al fine di dotarsi di quadri interpretativi che aiutino a orientarsi verso futuri preferibili. Tutto questo capitalizzando – senza demonizzarli – i benefici derivanti da un uso intelligente e critico delle tecnologie mediali, che unisca alla padronanza tecnica dello strumento tecnologico quelle capacità

tipicamente umane che le macchine (ancora) non posseggono, come sottolineano anche esperti di Futures Studies come Bernard Marr, futurista e opinion leader di fama mondiale nel settore del business e della tecnologia, che su Forbes (2024), nel delineare sette tendenze educative cruciali che definiranno l'apprendimento nel 2025, sottolinea proprio questo:

> *Human-Centric Skills Back On The Curriculum*. As machines become more efficient at analyzing trends, crunching numbers and generating reports, the value of the skills that they still can't replicate will grow. This means that educators should increasingly focus on nurturing these soft, "human" skills, like critical thinking, big-picture strategy, communication, emotional intelligence, leadership and teamwork.

Pensiero critico, intelligenza emotiva, apprendimento collaborativo sono competenze realizzabili all'interno di una scuola cooperativa piuttosto che competitiva, di una scuola della mano e della mente, del libro e dei media digitali, della immersione nella realtà fisica così come in quelle realtà – virtuale, aumentata, estesa – consentite da piattaforme digitali sempre più sofisticate anche grazie all'intelligenza artificiale.

Ancora una volta, sottolineano Cambi & Pinto Minerva (2023), spetta alla *scuola* – in quanto sede specializzata dei processi di insegnamento/apprendimento – il compito di formare al "governo della tecnica" e a presidio dell'Anthropos, nutrendosi di valori fondamentali costitutivi di quest'ultimo quali «la fiducia, la gentilezza, l'altruismo, l'amore» (p. 42), cioè valori che rappresentino un baluardo contro i rischi delle possibili manipolazioni della tecnica, di cui è la stessa Madre Terra a subirne le conseguenze più pesanti.

Ovviamente, il modello di scuola all'altezza del compito complesso che l'attende è quello di una scuola non chiusa in sé stessa e nei suoi sistemi tradizionali di sapere bensì aperta materialmente e virtualmente ad accogliere la pluralità delle espressioni culturali e dei relativi media, per la formazione di «soggetti attivi, protagonisti della costruzione di un "nuovo mondo". Soggetti dotati di strumenti scientifici e critici delle tecnoscienze e sostenuti dall'apporto creativo dei saperi delle scienze umane» (p. 126). Una scuola che deve necessariamente ripensarsi anche nell'organizzazione dei suoi tempi e dei suoi spazi, oltre che nelle architetture disciplinari e nelle procedure curricolari e metodologico-didattiche, che accolga i saperi e i linguaggi dei media digitali proprio al fine di farne oggetto di una appropriazione e padronanza critica, frutto di un pensiero riflessivo e creativo alimentato dai saperi umanistici, in dialogo con quelli tecno-scientifici.

4. *Alimentare la speranza verso il futuro: la prospettiva della fraternità universale*

Recuperare la categoria dell'improbabile, credere nella capacità dell'umano di ristabilire il giusto equilibrio tra gli umani e con le altre specie viventi significa investire nell'istanza tras-formativa dell'educazione come occasione di rigenerazione di pensieri, di azioni, di emozioni e di valori idonei a cogliere proprio le inedite opportunità che questo tempo di crisi e di emergenza può offrire.

Anche se può sembrare temerario o, per certi versi, illusorio – mentre assistiamo, inermi, alla libera circolazione di atteggiamenti di indifferenza e di apatia, fino agli istinti peggiori della sopraffazione e dell'odio –, il modello di educazione a cui facciamo riferimento non può che essere quello di una educazione solidale, che crede nella capacità di uomini e donne di investire cognitivamente ed emotivamente nel paradigma della *fraternità*.

Un paradigma – quello della fraternità – che impone una ridefinizione progettuale del modo stesso di abitare la Terra, non più in termini di dominio e sfruttamento bensì di solidarietà fraterna tra le persone, gli animali, la natura, l'intero mondo:

- tra le persone, ricostruendo legami di solidarietà tra popoli, culture, lingue, credi religiosi che valorizzino le identità attraverso le alterità;
- con gli altri non umani e con tutti i sistemi viventi, in quanto co-appartenenti e tutti reciprocamente indispensabili, per la sopravvivenza stessa del Pianeta e della vita che lo abita nella ricchezza delle sue diversità.

Tutto ciò chiama in causa l'idea regolativa della *complessità* come interconnessione tra i sistemi (Pinto Minerva, 2018), il che comporta un deciso cambiamento di formae mentis, di modelli di apprendimento che insegnino a *pensare insieme*, a ragionare secondo schemi di pensiero non più di disgiunzione bensì di interconnessione, corroborati e sostenuti da un tessuto emotivo solidale. In tal modo, «il pensiero complesso si offre come lo strumento principale per costruire una mondializzazione che sia un'interdipendenza reciproca, un mutuo rapporto basato sul riconoscimento e sulla solidarietà, non una sommatoria di rapporti basati sul mero interesse» (Ceruti & Bellusci, 2020, p. 109).

Proprio di fronte allo spettro dell'autodistruzione del pianeta, occorre credere e impegnarsi nel far sì che la fraternità, intesa proprio come alleanza e mutuo sostegno intra e interspecie, si ponga quale necessità ineludibile e non differibile, di cui esserne consapevoli, resistendo anche agli "inganni" che spesso la potenza tecnologica, occultando la fragilità e la vulnerabilità

umane, determina creando l'illusione di un *potere dell'umano* che – nonostante i ripetuti segnali d'allarme – continua a caratterizzare quest'epoca geologica, non a caso, scrive P.J. Crutzen (2002), definita *Anthropocene* proprio per l'impatto che l'azione umana ha sulla natura e sull'ambiente:

> Human activities are exerting increasing impacts on the environment on all scales, in many ways outcompeting natural processes. […] Because human activities have also grown to become significant geological forces, for instance through land use changes, deforestation and fossil fuel burning, it is justified to assign the term "anthropocene" to the current geological epoch (p. 1).

Si tratta, più in generale, di ripensare i rapporti tra scienza, tecnica e democrazia, ipotizzando un diverso rapporto anche tra i saperi stessi che – oggi più che mai – sono tutti connessi e complessi, intrecciando tra loro storie diverse: non solo la storia dei differenti popoli e culture ma anche la storia umana con la storia delle altre specie viventi e dell'universo, così superando interpretazioni deterministiche e rigide a favore di interpretazioni dinamiche che leggono, nel dispiegarsi degli eventi storici, l'intreccio dinamico tra prevedibile e imprevedibile, tra vincoli e possibilità, tra realtà e progetto. Questo richiede una precisa assunzione di responsabilità ad agire in forma costruttiva e solidale, investendo nella possibilità di "umanizzare la modernità" (Ceruti & Bellusci, 2023), capitalizzando il valore aggiunto della diversità non disgiunta dall'unità.

L'unità che non rinnega la diversità è alla base di una concezione della fraternità che riunisce tutti i popoli in una stessa *comunità di destino* (Morin, 2020; Ceruti, 2020), nella perdizione come nella salvezza, e quindi necessita di una precisa volontà e di un serio impegno a costruirla e mantenerla secondo princìpi di intersolidarietà planetaria, ispirati specificamente alla logica e alla pratica della fraternità.

È quanto, peraltro, ha caratterizzato tutto l'apostolato di papa Francesco, portato a sintesi soprattutto in alcune encicliche come quella del 2020 *Fratelli tutti*. *Enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*, in cui si legge: «96. Nei dinamismi della storia, pur nella diversità delle etnie, delle società e delle culture, vediamo seminata così la vocazione a formare una comunità composta da fratelli che si accolgono reciprocamente, prendendosi cura gli uni degli altri».

Credere e investire in una ri-umanizzazione possibile richiede un preciso impegno di responsabilità e rappresenta una concreta via di salvezza solo se ispirata a logiche e pratiche di *fraternità universale*.

Ma la fraternità umana va appresa: ecco perché è importante l'educazione.

Bibliografia

Bagnato, K. (2017). *L'Hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*. Roma: Carocci.

Bauman, Z. (2006). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2008). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.

Bauman, Z. (2012). *Modernità liquida*. Roma Bari: Laterza.

Beck, U. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Roma-Bari: Laterza.

Benasayag, M., & Schmit G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi.* Milano: Feltrinelli.

Cambi, F., & Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione.* Milano-Udine: Mimesis Edizioni

Ceruti, M. (2020). *Sulla stessa barca*. Magnano: Edizioni Qiqajon.

Ceruti, M., & Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità.* Milano-Udine: Mimesis.

Ceruti, M., Bellusci F. (2021). *Il secolo della fraternità*. Roma: Castelvecchi.

Ceruti, M., Bellusci F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro.* Roma: Raffaello Cortina.

Contini, M.G., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2014), *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di* resistenza. Milano: FrancoAngeli.

Crutzen, P.J. (2002). The "Anthropocene". *J. Phys. IV France*, *12*(10), 1-5.

Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Scholé.

Ferraro, G. (2024). I concetti di "futuro" e la prospettiva semiotica. In A. Santangelo & M. Leone, *Il senso del futuro* (pp. 27-40). Roma: Aracne,

Italian Institute for the Future. (2025). *Emerging Long-Term Megatrends 2025*. In https://www.instituteforthefuture.it/prodotto/emerging-long-term-megatrends-2025/

Leone, M. (2024). Conclusioni: previsione, predizione, preveggenza. In A. Santangelo, & M. Leone, *Il senso del futuro* (pp. 361-367). Roma: Aracne.

Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita.* Milano: FrancoAngeli.

Loiodice, I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Bari: Progedit.

Marr, B. (2024). *7 Critical Education Trends That Will Define Learning in 2025*. In https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2024/12/03/7-critical-education-trends-that-will-define-learning-in-2025/

Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2022). *Svegliamoci!* Milano-Udine: Mimesis.

Papa Francesco. (2020). *Fratelli tutti. Enciclica sulla fraternità e amicizia sociale.* In https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html,

Pinto Minerva, F. (2018b). Complessità e prospettive di Ecopedagogia. In F. Frabboni & F. Pinto Minerva (Eds.), *La scuola siamo noi* (pp. 83-152). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.

Recalcati, M. (2014). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre.* Milano: Feltrinelli.

Recalcati, M. (2019). *Le nuove malinconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Milano: Raffaello Cortina.

Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14

Sunseri, F., & Nowist Time: quando l'accelerazione supera il tempo. *EPEKEINA, 10(1), 1-13.* Published on-line by: CRF–Centro Internazionale per la Ricerca Filosofica Palermo (Italy), in http://www.ricercafilosofica.it/epekeina/index.php/epekeina/article/view/185/195.

PEDAGOGIA E FUTURES STUDIES IN DIALOGO PER IL LAVORO EDUCATIVO E PEDAGOGICO

di Pascal Perillo

1. *Lo "studio dei futuri" per la ricerca sulle professioni educative e pedagogiche*

Il dialogo tra pedagogia e Futures Studies appare quantomai necessario e proficuo in un momento storico, come quello attuale, in cui la "questione" dell'educazione sembra tornare al centro del dibattito pubblico, tanto politico quanto sociale ed economico. Si è già avuto modo di evidenziare (Corbi & Perillo, 2020) che, come una sorta di novello φάρμακον, l'educazione è sempre più spesso individuata, tanto nei discorsi dei *savoirs savants* quanto nei discorsi del senso comune, come causa e rimedio di tutti quei processi di cambiamento, positivi e negativi, che pervadono le nostre vite. «Questo senso comune, non privo di potenziali profili di rischio, si è nutrito e continua a essere sostenuto da una rappresentazione dell'azione educativa come strumento da evocare per affrontare pragmaticamente le emergenze che si prospettano, nei plurali contesti di vita e di esperienza, sempre più spesso improvvise e indeducibili» (Annacontini, Madrussan, & Striano, p. 166). Si sostiene che l'educazione sia la causa dell'attuale crisi valoriale che frantuma il legame socio-politico tra le generazioni e tra queste e l'assetto istituzionale locale, nazionale e internazionale, leggendo il costrutto di crisi in termini parossistici[1]. Ancora, si sostiene che l'educazione sia la causa di quei decennali, se non secolari, ritardi che scontiamo in termini di innovazione conoscitiva e tecnologica; «si parla di crisi economica, finanziaria, politica, sociale, ma anche di crisi valoriale ed educativa, cogliendo del termine solo la sua accezione negativa» (Loiodice, 2015, p. 1). Allo stesso tempo, in ogni dichiarazione, comunicazione e direttiva europea (si pensi solo al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), si ritiene che l'educazione sia l'unica e reale strada per la costruzione di società più

[1] In greco, κρίσις, trasformazione, cambiamento consapevole fondato sulla decisione. Crisi è «rottura dell'equilibrio precedentemente costituito ed implica la trasformazione dei consueti schemi interpretativi e di azione che si rivelano inadeguati di fronte alle nuove esigenze» (Simeone, 2014, p. 342). La crisi, in pedagogia, definisce una condizione di tipo "transazionale" (Dewey & Bentley, 1974) che trova nelle fasi di transizioni della vita una delle sue possibili occasioni di essere compresa e gestita in prospettiva trasformativa.

democratiche e inclusive, ma anche più produttive e *smart*. Insomma, l'educazione si pone al centro di un fascio di istanze sociali che reclamano un bisogno di cura, di sostegno e di orientamento rispetto alla progettazione quotidiana e prospettica dell'esistenza, tanto individuale quanto comunitaria.

In questo scenario assistiamo a un paradosso. Se, da un lato, l'impressione è che tutti siano interessati all'educazione e ne riconoscano l'importanza, dall'altro lato l'analisi della realtà sociale ci restituisce alcuni "segnali deboli" che ci inducono a rilevare l'esistenza di un progressivo processo di depauperamento pedagogico della responsabilità educativa individuale e collettiva. Un *trend* che rischia di produrre trasformazioni rilevanti sul lungo termine, rispetto alla reale esigibilità del diritto all'educazione da parte delle persone. Come a dire che la tensione al futuro – che è a fondamento tanto della riflessione pedagogica quanto dell'egire educativo e, per estensione, della natura e del senso delle relative agenzie e istituzioni (educative, appunto) – rischia di essere compromessa.

Sebbene la ricerca pedagogica contemporanea si sia impegnata soprattutto a liberare il campo da quelle ambiguità concettuali e semantiche prodottesi nel passaggio dalla logica lineare e rigida delle società industriali e capitalistiche a quella fluida e frammentata delle società post-industriali e neo-capitalistiche[2], la visione del processo formativo e delle pratiche educative risulta ancora profondamente e volontariamente sottoposta a slittamenti di senso che rischiano di farne perdere la cifra costitutiva. Appare chiaro, tanto agli addetti ai lavori quanto alle persone che ogni giorno, nelle loro esperienze di vita, si misurano con i problemi del quotidiano e si interfacciano con le istituzioni, che il diritto all'educazione sia spesso poco adeguatamente attualizzato, se non addirittura negato. Se, infatti, tale diritto, per essere tutelato, necessita di una chiara e rigorosa riflessione

[2] Nel solco di quella rivoluzione epocale contrassegnata dal passaggio dalla società industriale e capitalista a quella post-industriale e neo-capitalistica che, per molti versi, è ancora in atto, il ricorso a espressioni come "modernità avanzata", "post-modernità", "iper-modernità", "surmodernità" o, ancora, alla ben più nota "liquidità" (Augé, 1999; Bauman, 2002), che ancora vengono proposte per aggettivare e definire la condizione contemporanea di passaggio e transizione, mette in luce il processo di costante re-significazione al quale sono sottoposte le pratiche educative. Sono categorie che pongono in evidenza l'indebolimento o lo sfaldamento del modello pedagogico occidentale di matrice moderno-borghese, irretito intorno a una visione fondazionalistica e 'narcisisticamente' individualista del Sé (Lasch, 1981, 1985). Un tale indebolimento, o sfaldamento, ha comportato l'emancipazione delle soggettività storico-sociali da quei modelli conformativi – intesi, ideologicamente, come universali – tipici della pedagogia nera (Miller, 1987), consentendo così finalmente l'emergenza delle forme plurali della formazione e, conseguentemente, l'emergenza di un discorso pedagogico nuovo, più democratico e inclusivo.

e azione pedagogica, allora le condizioni per il suo esercizio andrebbero primariamente rese possibili, garantite e tutelate attraverso investimenti che assegnino all'educazione quel ruolo strategico che i discorsi internazionali, nazionali e locali le attribuiscono. Stiamo evidentemente pensando a investimenti non unicamente economici – certamente necessari, specialmente in una situazione di crisi come quella che stiamo attraversando – ma soprattutto culturali. Una sfida ancora tutta da giocare se pensiamo allo «svilimento del lessico [che] risuona come un vero e proprio indebolimento dell'intervento» (Madriz, 2024, p. 146) educativo e pedagogico come pure al "disagio educativo" di cui parlano le «rappresentazioni del profilo professionale» dei professionisti dell'educazione e della formazione (Guerra, Ferrante, & Pepe, 2024, p. 127). C'è dunque da registrare, ancora oggi, fra spaesamento, mancanze, dissolvenze (Annacontini, 2014), lo scarso riconoscimento (sociale, culturale ed economico) delle figure professionali investite di una responsabilità nell'educazione e nella formazione (Palmieri, 2024); la punta dell'*iceberg* di un problema molto più ampio, connesso al mancato riconoscimento del diritto all'educazione.

Solo recentemente, nel nostro contesto nazionale, si è timidamente affacciata una visione dell'educazione anche come pratica professionale esercitata da figure specializzate, ma questo passaggio culturale ha attraversato non pochi ostacoli, consentendo oggi di legittimare, anche sul piano delle politiche della formazione degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti quanto, con fatica e rigore, si è prodotto sul piano della ricerca scientifica e della pratica professionale. Il lavoro educativo e pedagogico, ossia l'esercizio professionale della pratica educativa e formativa, di precipua pertinenza dei professionisti appena citati, si configura come lavoro svolto da professionisti qualificati, a normativa vigente, a svolgere funzioni intellettuali con propria autonomia scientifica e responsabilità deontologica, in molti e variegati contesti dell'educazione e della formazione: dai nidi d'infanzia alle scuole, dai servizi socio-educativi ai servizi socio-assistenziali, dalle famiglie ai servizi culturali (cfr. legge 15 aprile 2024, n. 55; legge 27 dicembre 2017, n. 205, art. 1, commi 594-601). Tale lavoro si configura come universo professionale pluriarticolato e questo aspetto lo rende interessante e avvincente ma, al tempo stesso, molto complesso da gestire (Tramma, 2003). È un lavoro che richiede flessibilità perché la natura situazionale della pratica educativa (Corbi & Perillo, 2014) impone al professionista di essere pronto a gestire i cambiamenti «con breve preavviso, di correre continuamente qualche rischio» (Sennett, 2009, p. 9), di non affidarsi in maniera esclusiva a regolamenti, protocolli standardizzati e procedure eccessivamente formali, di calibrare le scelte di azione

in base alla situazione specifica. Sulla categoria della flessibilità Sennett ha fornito riflessioni di rilievo rispetto a quella "corrosione del carattere" dell'"uomo flessibile" che è chiamato a fare i conti con le "conseguenze personali del lavoro nel nuovo capitalismo". Tuttavia, letture distorte della flessibilità hanno indotto a tradurre la complessità del processo formativo come precarietà del lavoro che pone proprio quel processo a suo oggetto di azione e riflessione. Anche questo ha contribuito a generare il paradosso del non riconoscimento culturale, sociale, economico e politico del lavoro educativo e pedagogico, determinando un limitato accesso al lavoro per gli educatori professionali socio-pedagogici e i pedagogisti ma, soprattutto, l'impossibilità di garantire continuità educativa e formativa all'utenza dei servizi educativi (Airoli, 2024).

Aver associato, in passato e senza alcuna base di legittimazione, il principio di problematicità (che caratterizza ontologicamente ed epistemologicamente il processo formativo) con una lettura distorta del principio di flessibilità, ha significato ufficializzare in maniera sistematica la precarizzazione delle professioni educative e pedagogiche. La tendenza a non tutelare questi professionisti mediante un adeguato sistema di regolamentazione professionale ha finito per alimentare il disinvestimento culturale ed economico nei servizi educativi – che lo Stato deve garantire – e la diffusione di indegne forme contrattuali (c.d. "flessibili") per educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti, con un impatto notevole sul vissuto della precarietà esistenziale, oltre che professionale, di tali professionisti. Serve, allora, ritrovare il senso del lavoro educativo e pedagogico, ma anche ridefinire le condizioni che lo rendono fattibile e significativo (Palmieri, 2018).

Il depauperamento pedagogico della responsabilità educativa, la cui evidenza sta anche nella mancata valorizzazione del lavoro educativo e pedagogico, acuisce la difficoltà che ogni giorno verifichiamo nell'esercitare il nostro diritto-dovere all'educazione. Ci troviamo in un tempo in cui la tanto reclamata liberazione del processo di progettazione esistenziale (Bertin & Contini, 2004) da quelle ipoteche sul futuro imposte dai modelli conformativi, riproduttivi e ideologicamente universalistici del passato, si è trasformata in un vacuo galleggiare nell'incertezza piuttosto che nell'abitare tale condizione, inemendabile di quel reale che ha carattere pratico (Dewey, 2008) in quanto flusso costante ed esperienziale (Dewey, 1974).

Quando Gidley (2021) ha inteso tracciare il quadro storico dell'evoluzione del modo di pensare il futuro – offrendo anche un'inedita rassegna delle teorie, dei metodi, dei dibattiti dei Futures Studies – ha articolato il discorso intorno a una domanda: Come pensiamo il futuro della civiltà umana? Bertrand de Jouvenel (1965), uno dei fondatori dei Futures

Studies, opportunamente avverte sulla necessità di riconoscere l'incertezza come dimensione costitutiva del futuro: se il passato è il dominio dei *facta* (ossia dei fatti certi che non possiamo più cambiare ma che possiamo conoscere perfettamente), il futuro è il dominio dei *futura* (ossia delle possibilità). Ricercare un senso per la propria esistenza, in assenza sia di un principio regolatore assoluto o comunque di un paradigma forte di riferimento sia delle condizioni minime di possibilità, rende quest'impresa apparentemente titanica. Per dirlo in altri termini, sembra che questo mancato investimento abbia alimentato e continui ad alimentare le plurali forme dell'"incertezza" (Bauman, 1999) che incidono profondamente sulle identità personali, tanto dei giovani quanto degli adulti, spesso persi nella ricerca di nuovi punti di riferimento, incapaci di controllare il loro futuro (Castel, 2004) e costretti a fare i conti con la deriva precarizzante alla quale conduce una certa lettura della categoria della "flessibilità".

Di fronte a un tale mancato investimento culturale ed economico in educazione, l'esigenza ancestrale, perché fondante, di educazione come esercizio di scelta del possibile, quindi del futuro, che le società occidentali dichiarano di riconoscere, sancire, garantire e tutelare, quale diritto inalienabile di ogni uomo e di ogni donna, viene ridotta esclusivamente a uno dei tanti bisogni da soddisfare. L'educazione non è un bisogno da soddisfare ma un diritto da esigere. La distanza tra esigenza e bisogno è radicale: l'esigenza di educazione fa riferimento a quel *ex-agere*, a quel muovere o spingere fuori, che pone ciascun soggetto quale portatore di una pretesa legittima, quella di vedersi riconosciuta la propria differenza attraverso una relazione educativa che la rispetti; il bisogno di educazione, invece, fa riferimento a quella necessità che deriva da una mancanza del soggetto – o dalla creazione di un "bisogno di base" (Illich, 1981, 1977) – a cui si risponde mediante una relazione educativa che offre un sostegno esterno spesso pensato indipendentemente dal soggetto. Trasformando ogni esigenza di educazione (un diritto da esigere e rendere esigibile) in un bisogno di educazione, la società contemporanea declassa l'educazione da pratica relazionale a pratica solipsistica agita dall'educatore per rispondere a una certa idea di bisogno.

L'azione (educativa) del "far crescere" si concretizza in un processo intenzionale (Cambi, 2005; Colicchi, 2011) finalizzato a produrre nei soggetti cambiamenti valoriali e comportamentali più o meno stabili. Ciò implica, in primo luogo, che l'educazione in quanto tale (ossia nel suo senso onorifico) non è un processo naturale, ma qualcosa che inter-viene e apre – attraverso un terzo – lo spazio di libertà del soggetto; in secondo luogo, che l'educazione o è emancipazione o non è educazione. Queste

due condizioni – la relazionalità del processo formativo e la finalità emancipativa della pratica educativa – tendono a svanire nel momento in cui l'esigenza di educazione viene trasformata esclusivamente in un bisogno di educazione (Corbi & Perillo, 2020).

Se nella pratica relazionale ciascuno prova a dare forma alla propria differenza mediante una negoziazione (al tempo stesso conflittuale e cooperativa) sul fine, sull'andamento e sugli esiti del processo, nella pratica solipsistica ciascuno apprende qualcosa di cui è manchevole per raggiungere standard di performatività o, si vorrebbe dire di normalità, imposti da attori sociali che si trovano al di fuori della relazione educativa. Tale problema, per esempio, si concretizza in una tendenza che Biesta (2010, 2022) ha denunciato coniando il termine *learnification*, vale a dire la sostituzione del linguaggio dell'educazione con quello dell'apprendimento, inteso come concetto individualistico, secondo una visione che mal si concilia con un'idea di educazione che implica sempre una relazione e che punta all'emancipazione. «Nella nuova temperie culturale questo compito tende a tramontare. Una società basata sulla concorrenza a tutti i livelli tende a emarginare i competitori difettosi» (Baldacci, 2022, p. 452). La natura relazionale che riconosciamo all'educazione come processo fa propria l'idea deweyana di un apprendimento che non è faccenda del solo soggetto, ma è fondato sul rapporto interattivo dell'organismo con l'ambiente, mediante il quale l'organismo fa i conti con qualcosa di esterno a sé. È, perciò, un processo condizionato da fattori reali, culturali e biologici.

Quando il dibattito sull'educazione e sul lavoro educativo e pedagogico si riduce alla "mentalità" del bisogno da soddisfare il rischio di depauperamento pedagogico non solo è evidente (i discorsi e le proposte non sono pedagogicamente fondati e orientati) ma si concretizza in un mancato riconoscimento del diritto all'educazione, con la conseguenza che siano sempre più difficili le possibilità di esigibilità di tale diritto da parte delle persone, in specie di quelle in situazione di fragilità e vulnerabilità. Se, infatti, le regole del mercato chiedono al produttore e al consumatore di effettuare scelte razionali a partire dai criteri di efficienza e di efficacia, l'educazione, in quanto bisogno a cui rispondere, non può sfuggire a una tale mentalità. Anch'essa, al pari di tutti gli altri bisogni umani, necessita di una presa in carico che produca dei risultati che siano coerenti con gli obiettivi prefissati a monte del processo e che tali risultati siano prodotti attraverso strategie che puntino al massimo risultato con il minor spreco di risorse. Ma l'educazione non è solo un bisogno, è anche prioritariamente un'esigenza e, in quanto tale, non può essere valutata esclusivamente in termini di efficacia e di efficienza. Va respinta al mittente, in questo

senso, l'idea e la possibilità che anche l'educazione si riduca a prodotto di mercato. Va ripensato, in questo senso, anche il dialogo fra economia e pedagogia (Dato, 2020).

L'esigenza di educazione resta profondamente insoddisfatta da pratiche educative che rispondono al bisogno di educazione, pertanto la pensabilità pedagogica, riconoscendo i propri limiti, si può mettere in cammino per rilanciare la questione, incompresa, dell'esigenza di educazione che è a fondamento del processo formativo, e del lavoro educativo e pedagogico che ne può garantire l'esigibilità. In altri termini, la pedagogia non deve smettere di porsi la questione di cosa significhi educare oggi, in un periodo storico dalla temporalità (presente e futura) così inquieta e incerta. La vera questione del pedagogico, dunque, è quel movimento teso a realizzare il senso autentico dell'educazione: l'emancipazione, che ha in sé l'idea di futuro.

Il movimento emancipatorio che deve sostanziare e spingere l'educazione e il lavoro educativo e pedagogico sembra essere stato privato di un'adeguata coscienza politico-istituzionale, al punto che la ricerca pedagogica deve oggi tornare a chiedersi come si possa pensare efficacemente l'emancipazione nei nostri contesti sociali dal momento che essa non pare essere adeguatamente e seriamente collocata nell'agenda politica del nostro Paese. Il riconoscimento al diritto/dovere all'educazione può essere realmente attuato se si concepisce la formazione come «processo bio-antropologico […] che si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale» (Cambi & Frauenfelder, 1994, p. 22). Nell'ottica del transazionalismo deweyano (Dewey & Bentley, 1974; Garrison, Öhman, & Östman, 2022) l'educatore, l'oggetto della sua pratica (l'educazione) e l'educando vanno inquadrati in un sistema comune di tipo relazionale (ossia transazionale). In questo senso, educazione è processo che implica azioni capaci di incidere sulla crescita delle persone, conducendole a maturità di forma; l'azione dell'educare risponde a un «processo […] intenzionale collegato a problemi di carattere etico-filosofico; [è] termine che racchiude in sé il criterio che venga realizzato qualcosa che ha valore e […] implicazioni normative» (Frauenfelder, 1993, p. 43).

Quali sono, oggi, le "azioni capaci di incidere sulla crescita delle persone"? In quale direzione stiamo orientando l'educazione? A quali istanze rispondono le scelte di investimento (o non investimento) culturale ed economico in educazione? Quali orientamenti al futuro sostanziano l'educazione, oggi? Sono solo alcune delle domande che muovono dalla rilevazione dei segnali derivanti da visioni espresse dall'opinione pubblica, dai contenuti dei discorsi politici e dalla natura degli investimenti economici

sull'educazione e sul lavoro educativo e pedagogico, segnati dalla cifra negativa dell'impoverimento. Segni evidenti di una mentalità (intesa come fattore strutturale cui un megatrend è legato, nella prospettiva dei Futures Studies) che sostanzia le visioni (perlopiù di senso comune) che alimentano la politica e l'opinione pubblica sull'educazione e sul lavoro educativo e pedagogico, rilevando un depauperamento pedagogico della responsabilità educativa, soprattutto politico-istituzionale; segnali di cambiamenti nella mentalità collettiva che, qualora si consolidassero, potrebbero modificare l'andamento di un megatrend o diventare megatrend a propria volta. Le "tendenze" in atto, cui abbiamo fatto cenno, rischiano allora di produrre, sul lungo periodo, cambiamenti in negativo rispetto alla visione e alla gestione dei futuri del lavoro educativo e pedagogico. Nella prospettiva dei *Futures Studies* la lettura dei "segnali deboli" che sfuggono all'osservazione attenta, disperdendosi nella mole di informazioni che quotidianamente investono le persone (sovente passando attraverso false notizie), consente di individuare i megatrend. Nel nostro caso, l'ipotesi dell'esistenza di un megatrend, che abbiamo definito del depauperamento pedagogico della responsabilità educativa, può e deve trovare accoglienza nel dibattito pedagogico contemporaneo. In questo senso, si tratta di 'questionare' il tema dei futuri del lavoro educativo e pedagogico.

2. *La "questione": quali futuri per il lavoro educativo e pedagogico?*

Per i Futures Studies, "plausibili" sono i futuri legati alle estrapolazioni del presente, frutto di tendenze già da tempo in atto e prevedibili attraverso strumenti predittivi anche di tipo quantitativo (*forecast*). "*Possibili"* sono i futuri che includono, in un insieme ampio, aspirazioni e aspettative, visioni utopiche e discontinuità radicali (*wild card*), che non possono essere previsti ma possono essere oggetto di analisi di scenario (*foresight*). "*Preferibili*" sono i futuri che si intende realizzare mediante l'adozione di "strategie anticipanti" (*anticipazione*). Se l'obiettivo di questa "meta-disciplina" è quello di anticipare i grandi cambiamenti sociali, tecnologici e culturali della civiltà (*megatrend*), e prevederne gli sviluppi attraverso l'elaborazione di *scenari, è innegabile riconoscere la condivisione, con la pedagogia, dell'istanza teleologica.*

Un'istanza, quella teleologica, che immagina il fine in vista dell'educazione, che elabora futuri scenari, e che richiede l'adozione di dispositivi investigativi come quello del questionamento. Il questionare è dispositivo irrinunciabile per la pedagogia (Corbi, Perillo, & Chello, 2024). Se per

Massa (1997) un «dispositivo è un sistema procedurale in atto, un congegno pratico e discorsivo in cui i contenuti e la relazione vengono giocati all'interno di una certa strategia pedagogica» (p. 86), in senso trasformativo tale sistema si può certamente connotare come insieme di risorse che consentono di colmare le distanze fra le condizioni di una situazione attuale, le condizioni che si vorrebbero raggiungere e le condizioni che realmente andranno a caratterizzare la situazione futura (Chello, 2024). Il dispositivo del questionamento, dunque, appare quale scelta indispensabile per "osare il futuro".

Mettere in questione qualcosa significa interrogarla in maniera radicale, metterla in dubbio, non credere immediatamente alla sua parola o alla sua faccia più esplicita, significa andare al di là. Questionare non può significare porre domande che possono essere risolte con facili definizioni o che consentono risposte affermative o negative o, ancor meno, retoriche. L'atto del questionare non sempre produce percorsi lineari e risultati condivisi. Nella ricerca questo è inevitabile. Ma come ci ha insegnato Kuhn (1962), se riusciamo a non farci scoraggiare dal conflitto conoscitivo che il questionamento crea, allora possiamo sospendere i percorsi di indagine routinari, possiamo interrompere il flusso della riproduzione delle teorie dominanti, per mettere alla prova le nostre assunzioni di base.

È proprio il mettere in questione, il mettere in dubbio, l'interrogare e il mettere alla prova che può aiutarci a cercare nuove strade. E il futuro ha bisogno di questo per essere prefigurato. Collocata in questa cornice paradigmatica, la questione dei futuri del lavoro educativo e pedagogico può essere inquadrata tenendo conto di diversi aspetti. Uno di questi aspetti riguarda coloro i quali svolgono questo lavoro: i professionisti dell'educazione e della formazione, e cioè gli educatori professionali socio-pedagogici e i pedagogisti.

La questione è posta all'attenzione della ricerca pedagogica da molti anni, e ha portato a recenti interventi normativi che hanno iniziato a rispondere al bisogno di intervenire, a livello nazionale, su situazioni di ambiguità e disorganicità generate da un pluriennale vuoto normativo nel quale hanno trovato spazio disposizioni difformi sul territorio nazionale, soprattutto sul piano del riconoscimento dei titoli ritenuti validi ai fini dello svolgimento di attività educativa professionale in molti ambiti strategici per il Paese, tanto nei servizi pubblici quanto nei servizi privati.

Il lungo e complicato processo ha portato, oggi, all'approvazione della legge 15 aprile 2024, n. 55, recante *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. Entrata in vigore l'8 maggio 2024, questa legge vedrà

la nascita dell'Ordine nazionale e degli Albi degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti. Si tratta di un passaggio del processo di regolamentazione delle professioni educative e pedagogiche molto importante, che avrà un impatto notevole su diversi piani: sul piano della ricerca scientifica di area pedagogica, sul piano della qualità delle prestazioni professionali esercitate dai professionisti, sul piano della formazione iniziale e continua dei professionisti, sul piano dell'impatto sociale che la regolamentazione professionale potrebbe e dovrebbe avere, sul piano dei benefici e dei vantaggi che persone e servizi dovrebbero vedersi garantiti da un sistema più organico e strutturale.

Come anticipato, le conseguenze della frammentarietà che caratterizza il mondo dell'educazione si riverberano anche nello scarso riconoscimento economico e dei diritti dei lavoratori di questo settore. Tali conseguenze sono rese evidenti da alcuni fenomeni preoccupanti. Per esempio, sempre più frequentemente le figure educative si spostano nel mondo della scuola, o ripiegano in altri contesti, alla ricerca di un'occupazione dignitosa e di stabilizzazione. Lo spostamento nella scuola non rappresenta sempre una scelta professionale. Risponde, perlopiù, all'esigenza di sicurezza economica. Fenomeni come questi allontanano dal lavoro educativo e pedagogico e non è difficile immaginare quali conseguenze sociali questo determina, se pensiamo alla tenuta del sistema educativo del nostro Paese.

Per un'adeguata analisi di scenario sul lavoro educativo e pedagogico la letteratura scientifica più recente (Iori, 2018; Calaprice, 2020; Perillo, Callegari, Balduzzi, & Angelini, 2022; Loiodice & Perillo, 2024; Palmieri, 2024; Perillo, 2024; Premoli, 2024), avvalendosi di un ricco e articolato bagaglio ereditato da almeno trent'anni di ricerca nel settore, offre molti elementi utili tanto a identificare le tendenze quanto a sostenere l'elaborazione di strategie. Stando a quanto emerge dagli studi, la questione attiene alle epistemologie, alla formazione iniziale e in servizio dei professionisti dell'educazione e della formazione, alla regolamentazione del lavoro educativo e pedagogico, al reclutamento dei professionisti, al loro riconoscimento sociale ed economico, alla garanzia di servizi e contesti educativi e formativi per le persone.

La questione, pertanto, comporta almeno quattro livelli di implicazioni.

Implicazioni epistemologiche. Da un punto di vista epistemologico si tratta di definire con chiarezza quale sia lo specifico dell'identità delle professioni educative e pedagogiche, cioè di coloro che mediante il proprio lavoro "professano" il sapere pedagogico in termini di conoscenze, competenze, ruoli e funzioni. Qui è chiamata in causa la ricerca pedagogica,

in tutte le sue articolazioni, dentro e fuori l'accademia. E ne discende la capacità, per il sistema universitario, di garantire una formazione iniziale e in servizio aggiornata e adeguata, evitando il rischio di promuovere un'idea disgregata e non unitaria di queste figure.

Si tratta di non ignorare fattori e fenomeni che riguardano il risvolto professionale, ma anche la legittimità e il riconoscimento delle plurali epistemologie e metodologie della ricerca pedagogica; domandarsi quale sia l'idea che i ricercatori hanno dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista e in quale misura gli studi che vengono portati avanti siano effettivamente aperti alle domande del territorio; si tratta di "avere a cuore" la crescita e l'emancipazione delle persone e di consentire alla pedagogia di contribuire a costruire le condizioni di possibilità dell'educazione e della formazione, grazie al lavoro esercitato dai professionisti; si tratta di alimentare la formazione (iniziale e continua) dei professionisti delle più avanzate conoscenze delle ricerca pedagogica, una ricerca che sia sempre più situata, così da consentire a educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti di svolgere quelle funzioni intellettuali richiamate dalla norma regolamentare, con autentica autonomia scientifica e seria responsabilità deontologica.

La ricerca pedagogica non può ignorare le condizioni fattuali del suo farsi azione e, quindi, professione.

Implicazioni professionali. L'azione professionale, per essere esercitata, richiede conoscenze e competenze di base e specializzate. Il professionista può "professare" qualcosa di cui è esperto se la sua attività lavorativa comprende intrinsecamente una forma di ragionamento o di ripensamento sulle procedure che esegue per portare a termine il proprio servizio. Esercitare una professione significa, quindi, padroneggiare forme di pensiero (ragionamento e ripensamento) – qui il riferimento è chiaramente al pensiero riflessivo di matrice deweyana (Dewey, 1949, 1961, 1974) – sul proprio agire (sulle procedure). E allora, dal punto di vista professionale, si tratta di ragionare sui rapporti tra il mondo accademico e quello professionale, nel suo riconfigurarsi con l'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative.

Implicazioni sociali. L'educazione vera, ci ricorda Laporta (1971), appare irrealizzabile se non si avvale di metodi e contenuti che non vengano respinti dall'ambiente nel quale si calano. E allora nessuna nuova ricerca, e nessun progetto educativo, può ignorare i suoi presupposti e le sue ricadute sociali. Questo significa anche che la società, per esempio, deve poter comprendere quali sono i contesti propriamente educativi e conoscere i

professionisti cui affidarsi. E significa, altresì, che gli studi e le azioni educative devono essere in grado di rispondere all'anticipazione sociale.

Implicazioni politiche. Tenere conto della dimensione politica del sapere e dell'azione pedagogica significa anche interrogarsi attorno al rapporto fra ricerca accademica e politica nazionale e locale in tema di professioni educative, formative e pedagogiche. La delicatezza e la complessità del rapporto tra pedagogia, società e politica impone di tenere alto il dialogo per perseguire finalità educative adeguate a rispondere alle esigenze educative delle persone e delle società, mobilitando un'alta dose di allerta critica, per costruire un pensiero fondato che supporti le decisioni politiche che riguardano le questioni educative attuali e prendendo posizione rispetto a quanto si muove in termini normativi, per esempio cercando di presenziare nei luoghi di decisione politica ed economica.

Nello scenario che abbiamo provato a delineare in queste pagine, i recenti interventi normativi tesi a regolamentare il lavoro educativo e pedagogico, e quindi anche il sistema delle politiche di gestione dei servizi educativi e formativi, incidono tanto sulla formazione universitaria quanto sul reclutamento e sulla regolamentazione professionale degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti. La 'scena' che va definendosi richiede che nessun attore del sistema possa più sottrarsi alla responsabilità di contribuire a tenere vivo un dialogo equilibrato fra ricerca, formazione, professionalità e politica, per delineare progettualità future in un'ottica sistemica, valorizzando, in senso promozionale ed emancipativo, l'istanza utopica, ossia progettuale, della pedagogica.

L'utopia, insieme all'ideologia e alla scienza, è uno dei vettori della pedagogia (Cambi, 1986). Sul vettore dell'utopia Frauenfelder (2005) ricorda che

> nel senso più proprio del termine nasce col mondo moderno […], col mutamento del rapporto uomo-natura, uomo-società, nasce quando le scoperta geografiche dilatano i ristretti orizzonti tradizionali […]; nasce quando le molteplici scoperte scientifiche, moltiplicando il potere dell'uomo sulle cose, permette l'immaginaria costruzione di favolose macchine belliche, ma pone anche le basi per una loro reale concretizzazione futura; nasce quando l'economia borghese fa della "moneta" una potenza nuova e, stimolando la concorrenza e dilatando il profitto, provoca la crisi delle oligarchie dirigenti e introduce nuove forme di costumi (p. 57).

Nasce, l'utopia, per ri-pensare il futuro.

Il riferimento all'utopia (cfr., fra gli altri, Metelli di Lallo, 1966; Laporta, 1971) è qui ripreso a partire dall'idea di progresso del Dewey di *Scuola e società* (1899) e *Democrazia e educazione* (1916). Secondo Dewey, infatti, il concetto di progresso si lega a una doppia dimensione, quella scientifica e quella morale: se il progresso scientifico serve a migliorare il rapporto uomo-ambiente attraverso pensiero e azione, il progresso morale serve a rinsaldare vincoli comunitari tra gli uomini con l'obiettivo di migliorarne la natura e sviluppare il benessere. Alla base del progresso, allora, c'è il pensiero che ne diventa strumento di realizzazione (di qui lo strumentalismo deweyano).

Bisogna dunque educare il pensiero perché è con il pensiero che si produce progresso. Ne consegue che l'educazione come teoria (frutto di pensiero) diventa mezzo (e azione) per modificare la realtà e migliorarla.

Si tratta di una vera e propria sfida. La realtà nella quale siamo immersi oggi sfida sempre più il pensiero. La categoria della sfida la pedagogia la recupera proprio dalla sua dimensione utopica. Si pensi a Bertin (1951) che, riconoscendo lo status di sfida dell'utopia ne sottolinea il ruolo critico-progettuale: utopia vale quindi come proposta di cambiamento e ricostruzione della cultura in chiave critico-problematica. È il dispositivo critico-progettuale che ci permette di destrutturare il presente e prefigurare il futuro. In questo senso, l'istanza da seguire è quella di un'utopia possibile (Bloch, 1985) il cui "spirito" risiede nella speranza quale tendenza verso il meglio, che si storicizza nell'impegno, alla Bertin.

La scommessa che qui siamo chiamati a fare, pensando al lavoro educativo e pedagogico e alla tendenza al depauperamento pedagogico della responsabilità educativa, è quella di mettere ordine in una situazione di disordine. È difficile, soprattutto perché gli attori chiamati a scommettere sono molti. Ma l'utopia è possibile, e richiede l'impegno a dialogare e ad assumersi delle responsabilità scientifiche, professionali, politiche, facendole confluire nell'elaborazione di una "strategia anticipante". Siamo chiamati, in questo senso, ad agire secondo "utopia pedagogica" (Frauenfelder, 2005), impegnando la coscienza anticipatrice a rinsaldare il nesso tra un oggetto (l'educazione) e il soggetto che lo pensa, lo agisce e lo tutela. Si tratta di promuovere le "implicazioni utopiche della pedagogia" (Cambi, 1986) per liberare ed emancipare.

Tale impegno, riferito alla necessità di anticipare il configurarsi di futuri non desiderabili per il lavoro educativo e pedagogico, dovrebbe concretizzarsi in azioni che siano tese, per esempio, a: rafforzare il dialogo tra ricerca, formazione, professionalità e politica; costituire un Ordine professionale adeguatamente rappresentativo ed equilibrato; regolamentare il re-

clutamento professionale (pubblico, privato, libera professione); adeguare l'inquadramento contrattuale dei professionisti; presidiare e coordinare la formazione continua e in servizio, secondo un modello integrato; curare la deontologia professionale; mappare gli itinerari professionali e i profili biografici dei professionisti; istituire un osservatorio nazionale sulle professioni educative e pedagogiche; fornire informazioni corrette e chiare alle persone, aprendo i risultati della ricerca pedagogica e le esperienze della pratica professionale all'opinione pubblica, alla stampa, alla radio, alla tv, ai social network, lavorando, così, sulle mentalità diffuse.

Perché questo, e molto altro, si possa realizzare è necessario che si investa sia in termini di impegno, da parte di tutti gli attori del sistema, sia in termini di risorse umane ed economiche. Chi decide, a vari livelli, come si debba strutturare il sistema educativo del nostro Paese, non può che ragionare in prospettiva "futuribile".

Per farlo ha bisogno di conoscere lo scenario, di elaborare una rappresentazione del possibile futuro di servizi e istituzioni educative e formative da cui far discendere un'adeguata strategia d'azione per garantirne il funzionamento.

Il dialogo della pedagogia coi Futures Studies non si esaurirebbe, così, nella sola elaborazione di scenari preferibili, perché decostruire il concetto stesso di futuro per l'educazione significa interrogarsi sul chi lo immagina, chi lo decide e quali futuri sono esclusi. Si pensi, da questo punto di vista, alla necessità di far fronte alle "retrotopie" (Bauman, 2017) dilaganti che danno voce alle mentalità dell'"era meglio prima", ripiegando gli atteggiamenti, anche pubblici, in un dietrofront che sembra prendere sempre più forza in un cammino a ritroso verso un solo passato.

Non si tratta di delineare uno scenario di breve termine (i futurologi parlano, a tal proposito, di *forecast*), funzionale al raggiungimento di obiettivi esterni al sistema e più vicini a chi è chiamato, momentaneamente, a gestirlo limitandosi a una "proiezione lineare" dell'esistente, ma di *foresight* pedagogici: visioni di sistema a lungo termine elaborate con lungimiranza, sulla base di studi adeguati a identificare più scenari, da quelli peggiori (*worst case*), che l'istanza preventiva dell'educazione può scongiurare, a quelli "preferibili", che l'istanza promozionale ed emancipativa dell'educazione può curare e coltivare.

È soprattutto sul cambiamento della mentalità, individuale e collettiva, che si dovrebbe intervenire, sia per renderla adatta a comprendere le sfide dell'educazione sia per progettare soluzioni di lungo termine che consentano di valorizzare il lavoro educativo e pedagogico, nell'interesse delle persone che ne beneficiano per pensare e agire la propria progettualità

esistenziale. Se non esiste un futuro predeterminato, se il futuro è aperto alle scelte individuali e collettive, accettare «oggi una scommessa sul successo dell'educazione è difficile [ma] la scommessa va [sempre] proposta, se non si vogliono chiudere gli occhi di fronte alla realtà» (Laporta, 1971, p. 15). Promettente, in questo senso, coltivare il dialogo fra la pedagogia e i Futures Studies, per individuare possibili traiettorie atte a consentire alla pedagogia di rinnovare il suo impegno anticipatorio ed emancipativo. Dal modo in cui si vorrà e si saprà affrontare questa sfida emergerà la capacità della pedagogia di interpretare la propria vocazione utopica e la sua strutturale responsabilità di contribuire a costruire mondi possibili e desiderabili.

Bibliografia

Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo*. Torino: L'Harmattan Italia.

Annacontini, G., Madrussan, E., & Striano, M. (2021). *La responsabilità pedagogica come istanza teoretica, orientamento estetico e funzione di cura*. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 167-185). Lecce: Pensa Multimedia.

Arioli, A. (2024). Ritrovare il senso del lavoro educativo. Prevenire e contrastare la Great Resignation. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, *13*(2), 25-48.

Augé, M. (1999). *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.

Baldacci, M. (2022). *Storia del pensiero pedagogico. Dalla Grecia all'età contemporanea*. Roma: Carocci.

Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.

Bauman, Z. (2002). *Modernità Liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2017). *Retrotopie*. Roma-Bari: Laterza.

Bertin, G.M. (1951). *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano: Marzorati.

Bertin, G.M., & Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.

Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.

Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder and London: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.

Bloch, E. (1985), *Geist der Utopie*. Frankfurt: Suhrkamp.

Calaprice, S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.

Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*. Bologna: CLUEB.

Cambi, F. (2005). *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Pisa: Edizioni del Cerro.

Cambi, F., & Frauenfelder, E. (1994). Introduzione. In F. Cambi & E. Frauenfelder (Eds.), *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Edizioni Unicopli.

Castel, R. (2004). *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?*. Torino: Einaudi.

Chello F. (2024), *Le transizioni formative tra passato, presente e possibile*. In E. Corbi, P. Perillo, & F. Chello (Eds.), *La pedagogia in questione. Concetti, tempi e contesti* (pp. 183-224). Torino: UTET Università.

Colicchi, E. (2011). *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*. Napoli: Loffredo.

Corbi, E., & Perillo, P. (2020). L'educazione in scacco, la coscienza del limite. *Rassegna di pedagogia*, *78*(1-2), 23-36.

Corbi, E., & Perillo, P. (Eds.). (2014). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Corbi, E., Perillo, P., & Chello, F. (2024). *La pedagogia in questione. Concetti, tempi e contesti*. Torino: UTET Università.

Dato, D. (2020). Ripensare il rapporto tra economia e pedagogia per costruire cantieri di speranza. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *2*, I-V.

de Jouvenel, B. (1965). *Futuribles*. In https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P3045.pdf

Dewey, J. (1945). *Scuola e società*. Firenze. La Nuova Italia. (Ed. or. 1899-1900).

Dewey, J. (1949), *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1916).

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1931-1933).

Dewey, J. (1974). *Logica. Teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi. (Ed. or. 1938).

Dewey, J. (2008). La realtà possiede carattere pratico?. In R. Frega (Ed.), *J. Dewey. Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero* (pp. 131-146). Macerata: Quodlibet. (Ed. or. 1908).

Dewey, J., & Bentley, A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1949).

Frauenfelder, E. (1993). Apprendimento, sviluppo, educazione. In A. Canevaro *et al.*, *Fondamenti di pedagogia e di didattica*. Roma-Bari: Laterza.

Frauenfelder, E. (2005). *Il fascino dell'utopia pedagogica. La città del sole*. Napoli: Liguori.

Garrison, J., Öhman, J., & Östman, L. (2022). *Deweyan Transactionalism in Education. Beyond Self-action and Inter-action*. Londra: Bloomsbury Publishing.

Gidley, J.M. (2021). *Il futuro. Una breve introduzione*. Napoli: IF Press.

Guerra, M., Ferrante, A., & Pepe, A. (2024). Le traiettorie professionali di laureate e laureati in Scienze dell'Educazione: contraddizioni e prospettive a partire da un'indagine esplorativa. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, *13*(2), 127-144.

Illich, I. (1977). *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*. Milano: Mondadori.

Illich, I. (1981). *Per una storia dei bisogni*. Milano: Mondadori.

Iori, V. (Ed.). (2018). E*ducatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale.* Trento: Erickson.

Jaspers, K. (1979). *La filosofia dell'esistenza*, nota introduttiva di Antonio Banfi. Milano: Bompiani. (Ed. or. 1962).

Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Laporta, R. (1971). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.

Lasch, C. (1981). *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*. Milano: Bompiani.

Lasch, C. (1985). *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*. Milano: Feltrinelli.

Legge 15 aprile 2024, n. 55, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali* (GU Serie Generale n. 95 del 23-04-2024).

Legge 27 dicembre 2017, n. 205, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020* (GU Serie Generale n.302 del 29-12-2017 – Suppl. Ordinario n. 62).

Loiodice, I. (2015). "L'educazione ai tempi della crisi". Ricostruire un'idea di futuro nella società del disincanto. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *1*, 1.

Loiodice, I., & Perillo, P. (Eds.). (2024). Chiamata per Educatori e Pedagogisti: i professionisti dell'educazione "al servizio" del territorio. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *2*(2).

Madriz, E. (2024). "Parole nella rete": il lessico e l'agire educativo prigioniero del sistema dei servizi. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, *13*(2), 145-161.

Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola: educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.

Metelli Di Lallo, C. (1966). *Analisi del discorso pedagogico*. Padova: Marsilio.

Miller, A. (1987). *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. Torino: Bollati Boringhieri.

Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Palmieri, C. (Eds.). (2024). Symposium. Il lavoro educativo e le sue contraddizioni. Presupposti e condizioni per un ripensamento pedagogico. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, *13*(2), 17-201.

Perillo, P. (2024). Educatore. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di pedagogia generale e sociale* (pp. 136-146). Brescia: Scholé.

Perillo, P., Callegari, C., Balduzzi, L., & Angelini, C., (Eds.). (2022). Educatori e Pedagogisti in situazione nei contesti formali, non formali e informali, *Pedagogia oggi*, *20*(2).

Premoli, S. (2024). Pedagogista. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di pedagogia generale e sociale* (pp. 270-275). Brescia: Scholé.

Sennett, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.

Simeone, D. (2014). Empowerment familiare. In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.

Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

PARTE SECONDA
Futures Skills per la formazione e lo sviluppo umano

ORIENTARE AI FUTURI DESIDERABILI: IL DESIGN THINKING TRA RIFLESSIVITÀ E CREATIVITÀ TRASFORMATIVA

di Severo Cardone

Parlano di nuove cose i tuoi occhi
desiderosi di conoscere,
tutto quello che è rimasto dietro,
tutto quello che non hai vissuto.
Cristina Donà, *Appena sotto le nuvole*

1. *Un tempo "sospeso" o di autentica trasformazione creativa?*

Nel preludio del suo ultimo volume, Byung-Chul Han (2025) evidenzia che nell'attuale società «l'angoscia si aggira come uno spettro. Tutti noi ci troviamo permanentemente faccia a faccia con scenari apocalittici: una pandemia, una guerra mondiale, una catastrofe climatica. La fine del mondo o della civiltà umana viene sempre più spesso evocata come un qualcosa di incombente, imminente» (p. 7).

Quella fornita da Han è la descrizione sintetica di un modello di società definito in alcuni casi con l'acronimo BANI (*Brittle, Anxious, Non-linear, Incomprehensible*) e, in altri, con l'acronimo VUCA (*Volatility, Uncertain, Complex, Ambiguous*), ma comunque fortemente connotato dall'incertezza e dal pericolo perenne, dall'incapacità di decifrare la complessità e di prefigurare in modo lineare e univoco ciò che potrà verificarsi in futuro. Condizioni ambigue ed estremamente fluide che generano negli individui una fragilità emotiva e relazionale, una incapacità immaginativa e una impotenza appresa che alimentano inevitabilmente quella cultura della sopravvivenza (del tutto subito e veloce) che si nutre spesso di narrazioni disorientanti ed eterodirette e che si traduce nel tentativo di "funzionare" (Benasayag, 2018) in un presente arido, senza memoria e senza speranza, privo di quella "prospezione" (Seligman & Kellerman, 2023) indispensabile per proiettarsi nel futuro con fiducia.

Nel mondo del lavoro, la dimostrazione più evidente sono i fenomeni della *great resignation* e del *quiet quitting* che si sono verificati nel post pandemia (Coin, 2023; d'Aniello, 2022), dove la repulsione o l'infedeltà

al lavoro, nelle sue molteplici sfaccettature, rappresentano la direzione da percorrere per recuperare una maggiore fedeltà verso sé stessi e alla vita, quasi un risarcimento dal tradimento subìto. Se con "le grandi dimissioni", milioni di persone hanno lasciato volontariamente il proprio lavoro (anche occupazioni a tempo indeterminato o posizioni manageriali) per accogliere trasformazioni professionali, ma soprattutto di vita, nella prospettiva di migliorare il *work-life balance* e, quindi, il personale benessere; con il termine *quiet quitting*, o "abbandono silenzioso", invece, facciamo riferimento alla tendenza post pandemica a lavorare il tempo "necessario" e indispensabile per non perdere il posto di lavoro, nella consapevolezza di un radicale cambiamento nei personali bisogni prioritari:

> da questo punto di vista, bisogna riconoscere che la pandemia ha avuto uno straordinario effetto trasformativo. La repulsione è una forza di distruzione creativa, che spinge a cambiare la propria esistenza nel momento di maggiore difficoltà. Quando parliamo di grandi dimissioni parliamo spesso anche di una potente miscela di traumi e desideri di trasformazione che prende forma a causa di una sofferenza e illumina il bisogno di cambiare (Coin, 2023, p. 42).

In fin dei conti, si tratta di due facce della stessa medaglia, due differenti conseguenze di quel tempo apparentemente "sospeso e improduttivo" dovuto al *lockdown*, che per molti (invece) si è trasformato in un tempo assai prezioso per prendersi cura di sé in modo autentico, per alimentare quella riflessività personale e professionale indispensabile per porsi con coraggio "dinanzi allo specchio", dialogare con le proprie fragilità, paure e accogliere una nuova idea di futuro percorribile. Interessanti, in merito, le riflessioni di Francesca Coin (2023): «per coloro che hanno utilizzato quel tempo per avviare un lavoro introspettivo e meta-riflessivo», è stato «come se ascoltare le verità più profonde, anche quando comporta rischi e costi elevati, consentisse di dare fiducia a sé stessi e di riprendersi un'idea di futuro che è stata troppo a lungo negata» (p. 267).

Ecco il punto focale della questione, quel tempo sospeso e appiattito in un presente apparentemente infinito, connotato da un isolamento sociale imposto, per milioni di persone ha rappresentato una straordinaria opportunità di trasformazione creativa, contemporaneamente "distruttiva e generativa", indispensabile per riavvicinarsi a sé stessi (autoriconoscimento) e proiettarsi in un futuro maggiormente desiderabile.

Ma la domanda di fondo non cambia: occorre attendere pandemie, fallimenti o eventi catastrofici per trovare nel presente un tempo da dedicare a sé stessi, per riflettere criticamente sul modo di vivere quotidiano e sulla

necessità di allineare scelte e decisioni future (formative, professionali, personali) ai nostri principali bisogni e valori? In tanti preferiscono non pensarci, essere eterodiretti, rifugiarsi nella velocità della routine che stordisce, evitando di riflettere su quello che ci accade nel presente; eppure, attraverso questo modo di pensare e agire, progressivamente ci allontaniamo da noi stessi, da bisogni e propositi di vita che connotano la nostra unicità e diversità, da un'idea di futuro che si genera nelle tante storie e narrazioni che accogliamo o rifiutiamo nel presente.

D'altronde, le nostre azioni e i nostri comportamenti sono figli del nostro modo di pensare, un processo circolare e ricorsivo in cui queste dimensioni sono strettamente intrecciate e richiedono una intensa attività riflessiva e metacognitiva per acquisire coerenza nel processo di costruzione identitaria e di attribuzione di significati; pertanto, se le narrazioni che raccontiamo a noi stessi e agli altri sono figlie di eventi, cambiamenti e transizioni che non abbiamo compreso, di credenze limitanti e di "passioni tristi", il risultato non potrà che essere catastrofico, generando in noi ansia, frustrazione, passività e quindi incapacità di proiettarci verso un'idea di futuro autenticamente emancipativa e trasformativa.

2. *È nel presente che si costruisce il futuro*

Funzionare o esistere? Dietro questo interrogativo, Miguel Benasayag (2018) cela una profonda riflessione sul tempo dell'esistenza, così complesso nelle sue sfumature e dinamiche ma spesso ingabbiato nella griglia utilitaristica del mero funzionamento, inteso quasi come un tempo disgiunto dall'esistere autenticamente; un funzionare che sembra mostrarsi nel vivere un presente eccessivamente dilatato, arido di prospettive future, fine a sé stesso, non utile a scoprire il proprio *ikigai*, direbbero i giapponesi, (Lemke, 201) o al "dare forma" generativo, lo scolpire con consapevolezza l'opera d'arte più bella che è la nostra vita (Bauman, 2010).

Il presente non è solo l'anticamera del futuro, dove attendere qualcosa che avverrà in un domani ancora privo di una forma o di una traiettoria precisa; perché se il futuro risulta essere incerto, sfuggente e preoccupante è comunque in grado di condizionare e soffocare il presente, tanto da plasmarlo di fragilità, paure, ansie generate da una cultura del successo e dell'effimero che confonde, anestetizza perché non ammette fallimenti.

Invece, è proprio nel presente che si forma il futuro, nelle narrazioni che raccontiamo a noi stessi e condividiamo con gli altri, nelle tracce che lasciamo durante il nostro cammino, nelle scelte e decisioni che prendiamo

ogni giorno perché, come sottolinea Zygmunt Bauman, «volontà e scelta lasciano la propria impronta sulla forma di vita» (2010, p. 69) permettendoci di essere appunto "fecondi", nel senso di contribuire, giorno dopo giorno, alla costruzione di una vita ricca di significati e capace di alimentare il nostro benessere.

Riprendendo il pensiero di Benasayag (2018), «ciò che esiste è questo presente, questo presente affatto irriducibile all'immediatezza del funzionamento e che, al contrario, ci rende palpabile lo spessore dell'esistenza. È in questo presente che esiste già il futuro, come dimensione della situazione attuale» (p. 14).

Occorre dunque rivalutare il presente, proprio per contrastare la defuturizzazione in corso, figlia di una cultura della gratificazione immediata, investendo fin dall'età scolare in percorsi di orientamento formativo utili a promuovere competenze legate alla *Futures Literacy* (Miller, 2007), definibile come la: «capacità di pensare alle potenzialità del momento presente per dare origine al futuro sviluppando e interpretando storie di futuri possibili, probabili e desiderabili» (p. 347).

Un processo educativo a lungo termine, di alfabetizzazione ai futuri, che richiede già a partire dal presente un investimento in tempo, riflessività, immaginazione, proattività e progettualità. In tale prospettiva, Bettina Lemke (2017) ci parla dell'importanza di praticare l'arte del *nexting*, che significa intensificare lo sforzo immaginativo e concedersi il tempo e la serenità necessari per meglio mettere a fuoco pensieri e azioni utili a concretizzare progetti e obiettivi in linea con i nostri bisogni e propositi di vita:

> l'orientamento mirato della mente verso prospettive future genera in modo quasi automatico nuove immagini e nuove idee che ci regalano stimoli e soluzioni utili per realizzare quegli stessi scopi. […] Così facendo aumentano le nostre chance di conseguire concretamente gli obiettivi positivi ai quali tendiamo, prendendo in mano il nostro futuro e modellandolo in maniera attiva (Lemke, 2017, p. 110).

Un orientamento, così pensato, deve consentire di interrompere il modo abituale di osservare, sentire e stare nel mondo, rappresentando una "sosta" generativa, una sospensione del tempo ordinario, indispensabile per raccontarsi e riconoscersi, indossare differenti abiti mentali, mettere ordine e assegnare nuovi significati a eventi, vissuti ed esperienze apparentemente slegati, connettendo passato, presente e futuro; un tempo, dunque, della cura utile ad alimentare quella riflessività personale necessaria per "non perdersi" nel presente e proiettarsi nel futuro con maggiore fiducia e consapevolezza.

Come sottolinea Luigina Mortari (2019), riprendendo il pensiero di Husserl, la riflessione è il principale atto cognitivo nel processo di autoindagine, un dirigere lo sguardo in modo intenzionale che consente di mettere ordine nel proprio divenire: «la riflessione è quel gesto della mente nel quale il soggetto del pensare osserva ciò che accade in sé stesso. È un prestare attenzione al pensiero mentre scorre e scorrendo produce pensieri; è un dirigersi della mente verso il fluire dei suoi vissuti. Solo attraverso l'atto della riflessione la mente può diventare consapevole della qualità dei suoi vissuti» (p. 46).

La riflessione, dunque, è un atto trasformativo "complesso", contemporaneamente cognitivo, emotivo e relazionale, non facile da praticare perché può porci dinanzi ai nostri limiti, alle nostre fragilità e attraverso cui è possibile smarrirsi o riconoscersi finalmente in modo autentico; si situa nel presente, ma consente all'individuo di generare un'inferenza «un'escursione dall'attuale al possibile» (Dewey, 2019, p. 101), un "salto" dalla situazione osservata o pensata a una possibile nel futuro, indispensabile per "divenire" altro, per uscire dalla propria zona di comfort e accogliere il cambiamento.

La pratica riflessiva richiede anche la capacità di riflettere nel corso dell'azione (Schön, 1993) e, quindi, di imparare a "conversare" con situazioni problematiche o inattese, con gli imprevisti, che possono indurci a dover prendere in considerazione differenti opzioni o alternative possibili, da esplicitare, analizzare e valutare con atteggiamento critico e strategico. Pensare al futuro significa, quindi, proiettarsi "in avanti guardandosi indietro", nella consapevolezza della propria storia e che non tutti gli scenari possono essere prefigurati in anticipo ma che è comunque possibile, nel presente, allenarci con metodo ad avere un'idea più nitida e percorribile dei futuri desiderabili, possibili e preferibili; un lavoro complesso che richiede tempo, dedizione, postura, lo sviluppo di specifiche competenze, ma che non può che iniziare orientando lo sguardo verso il nostro mondo interiore (pensieri, riflessioni, emozioni, sentimenti, propositi di vita) ponendoci alcuni interrogativi "scomodi" o potenzialmente in grado di creare in noi disagio: dal "chi sono" e "dove voglio arrivare in futuro", al "come ci posso arrivare" e "perché sento il bisogno di arrivarci?"

D'altronde, come ci suggeriscono Laura Nota e Salvatore Soresi (2020):

> l'orientamento al futuro si riferisce alla capacità di guardare oltre l'immediato, di pianificare nel lungo termine, di individuare i risultati da ottenere più avanti e di prendere via via decisioni che permettano di ottimizzare, con il trascorrere del tempo, la probabilità di perseguire effettivamente tali risultati, la capacità, dunque, di sperimentare e vivere il presente in funzione del futuro (pp. 51-52).

Ecco, dunque, l'importanza della formazione come tempo per "darsi forma" ma anche come opportunità per ritagliarsi una "sosta" generativa utile ad allontanare i *noises* del quotidiano e allenare quella che Seligman e Kellerman (2023) definiscono come *tomorrowmind*, un mindset rivolto al futuro, capace di anticipare il cambiamento, fronteggiare le difficoltà, pianificare strategicamente ed esprimere il potenziale, trasformando l'incertezza in opportunità.

Questa mentalità, che si allena e si sviluppa nel tempo, a partire dal presente, si compone di cinque caratteristiche psicologiche rilevanti: *resilience and cognitive ability*; *meaning and mattering*; *rapid rapport to build social support*; *prospection*; *creativity and innovation* (Seligman & Kellerman, 2023, p. 23).

Analizzando nello specifico queste cinque competenze, notiamo che sono tra loro fortemente interdipendenti.

La resilienza e l'agilità cognitiva consentono di reagire positivamente alle crisi e ai continui cambiamenti, di accogliere nuove idee e formae mentis, di muoversi "agilmente" tra possibili scenari alternativi, valutando rischi e opportunità da cogliere.

Caratteristiche che si legano indissolubilmente alla *soft skill* della creatività, indispensabile per tradurre e finalizzare il lavoro precedente in idee e progettualità innovative, originali e di utilità o valore (per sé stessi, per le organizzazioni o la comunità).

Così come la capacità di connettersi e interagire con gli altri, anche attraverso relazioni rapide, diventa fondamentale per tessere relazioni orientate alla fiducia e al benessere anche quando siamo chiamati a lavorare in team per brevi periodi o per la realizzazione di progettualità sempre nuove e diverse.

Tuttavia, è la comprensione del significato e dello scopo che ci consente nel tempo di riflettere con attenzione sull'importanza del nostro pensare e agire, narrazioni utili a percepire o meno se quello che facciamo o realizziamo risulta essere per noi significativo e di valore, e quindi allineato ai nostri bisogni e valori. Infine, *last but not least*, troviamo la "prospezione", una meta-abilità che ci permette di analizzare, elaborare e metabolizzare il passato e il presente per proiettare il futuro; un "collante" narrativo imprescindibile per fare tesoro delle esperienze passate, attivarsi nel presente, immaginare con fiducia futuri desiderabili o preferibili: «come nel caso del metabolismo digestivo, quando la nostra mente attua la prospezione estrae i "nutrienti" dal passato e dal presente, ed espelle le tossine e le scorie per prepararsi al domani» (Seligman & Kellerman, 2023, p. 163).

3. *Il Design thinking come cornice metodologica per orientare ai futuri*

Allenare queste competenze con i giovani, a partire dal contesto scuola, significa consentire loro di apprendere progressivamente a riconoscere e dialogare con il futuro, anzi con i futuri "potenziali, assurdi, possibili, plausibili, previsti, probabili, preferibili"[1] e quindi inevitabilmente a parlare di futuro nel presente, imparando a convivere con incertezze, ambiguità, rischi, paure, preoccupazioni che potrebbero manifestarsi mentre immaginano e pianificano progetti, scenari e traiettorie future.

Come ci ricorda Roberto Poli (2017), proiettarsi "in avanti" verso scenari possibili ma percepiti come incerti, nebulosi, rischiosi, può spaventare e disorientare, tuttavia:

> il futuro non sparisce se non ne parliamo, non lo discutiamo, non ne facciamo esplicitamente menzione. Il futuro continua a operare anche in questi casi; lavora però sottotraccia, senza che ne siamo consapevoli. Rendere espliciti i futuri possibili in via di formazione è il modo migliore per capirli, articolarli e per poter prendere posizione su di essi. Alcuni di questi futuri ci possono piacere, altri meno. Se non li esplicitiamo, non possiamo fare nulla e potremmo voler intervenire troppo tardi, quando i giochi saranno stati ormai fatti (p. 18).

È abbracciando questa prospettiva, nella convinzione che educare ai futuri sia possibile e debba rappresentare una sfida pedagogica, che i componenti del Centro di bilancio di competenze e Orientamento alla carriera[2] hanno progettato un percorso laboratoriale di orientamento ai futuri – denominato *Design My Futures* - utilizzando come cornice di riferimento le tradizionali fasi della metodologia del *Design thinking*[3], largamente utilizzata da progettisti e creativi in svariati ambiti e campi di applicazione: «si tratta di un metodo creativo, strutturato e centrato sull'utente da mettere in atto nella risoluzione di problemi. Attraverso il *Design thinking* è possibile analizzare e comprendere il contesto del problema, vedere opportunità di sviluppo e creare soluzioni innovative e nuove conoscenze sulla tematica di interesse» (Bassi in Cardone, 2023, p. 97).

[1] Elenco tratto dal *Futures Cone* o ideato da Hancock & Bezold (1994), nella versione di Joseph Voros del 2003.

[2] Si tratta di un centro di ricerca e formazione del DISTUM, specializzato nel progettare, coordinare, realizzare e valutare interventi e percorsi di orientamento formativo all'interno del sistema integrato dell'orientamento dell'Università di Foggia.

[3] Cfr. Brown (2008a).

Un approccio che mira a entrare in empatia con i problemi delle persone, partendo da ciò che per loro è desiderabile, al fine di generare soluzioni innovative e quindi creative da utilizzare considerando le specifiche variabili contestuali.

La desiderabilità e la centratura sui bisogni degli individui, che caratterizzano il metodo, si sposano perfettamente con la possibilità di avviare un processo di alfabetizzazione ai futuri impiegando strumenti, tecniche e *serious games* normalmente utilizzati da designers, coaches e consulenti di orientamento, in grado di legarsi alle fasi del *Design thinking*: empatizzare, definire, ideare, prototipizzare o modellizzare, raccontare e testare.

Per "empatizzare" al meglio con i partecipanti, invitandoli a condividere riflessioni e punti di vista legati al tema del futuro e dei futuri possibili, si è scelto di utilizzare il gioco *Things from the future*[4], traducibile in "Artefatti dal futuro".

Nello specifico, il gioco è composto da un set di carte divise in quattro distinte categorie: *Arc, Terrain, Object e Mood*; i corsisti, divisi in squadre, dopo aver scelto casualmente quattro differenti carte (una per ciascuna categoria), sono invitati a combinare tra loro in modo creativo oggetti di uso comune, contesti e ambiti, possibili scenari futuri, stati d'animo ed emozioni in modo da generare, sotto forma di testo e immagini, una narrazione originale, innovativa, utile ad allenare la mente a proiettarsi nel futuro e a pensare l'impensabile.

L'obiettivo della seconda fase del "definire" è di creare connessioni tra le informazioni e le suggestioni condivise, facendo emergere intuizioni e ipotesi (ancora in fase embrionale) utili a definire meglio e interiorizzare il problema di partenza. Si tratta di una tappa propedeutica, di progressiva "messa a fuoco" della tematica oggetto della discussione, e quindi di avvicinamento a una pianificazione più analitica; per tale obiettivo lo strumento prescelto è stato il *Photolangage*, una metodologia dalla forte connotazione narrativa e introspettiva, molto utile per rievocare vissuti, fare emergere punti di vista, dare voce alle nostre percezioni ed emozioni attraverso l'uso delle immagini fotografiche, creando un ponte tra la realtà esterna osservata (il mio futuro in una foto) e il nostro mondo interiore.

Nella terza fase dell'"ideare", grazie all'uso della matrice GROW (*Goal, Reality, Options, Will*), i partecipanti sono chiamati a esplicitare e descrivere analiticamente nelle quattro sezioni i possibili obiettivi da raggiungere

[4] *The Thing From The Future* è un gioco di immaginazione scritto e progettato da Stuart Candy e Jeff Watson e pubblicato da *Situation Lab* (1a ed. 2014, ed. Print-and-Play 2015, 2a ed. 2018). Per maggiori dettagli vedere: https://www.researchgate.net/publication/364677670_The_Thing_From_The_Future_Print-and-Play_Edition

nel futuro, la situazione di partenza rispetto agli obiettivi posti, tutte le opzioni possibili (formative, professionali, di vita) da vagliare o prendere in considerazione e, infine, per ogni "alternativa" prefigurata, avviare una pianificazione delle tappe, delle azioni e dei tempi richiesti compilando una linea del tempo, o *timeline* degli eventi futuri, in grado di collegare la situazione iniziale (il presente da cui partire) a obiettivi concreti posti, a esempio, a 5/10/15 anni (i futuri preferibili). In questa fase è fondamentale lasciar fluire idee, suggestioni e progettualità al fine di educare i partecipanti a "dialogare" con il futuro, ad allontanare credenze limitanti e, attraverso l'immaginazione e la creatività, esercitarsi nell'esplorare futuri percorribili (strade, traiettorie, scenari).

Con la successiva fase della "modellizzazione" i corsisti hanno la possibilità di "pensare con le mani" e quindi di trasformare le proprie idee e progettualità in modelli tangibili, visibili, ricchi di dettagli e significati metaforici. In particolare, grazie all'uso dei mattoncini LEGO, strumenti capaci di creare una connessione privilegiata tra mente e mano, sono messi nelle condizioni di costruire (*construction*), condividere (*sharing*) e riflettere sul modello costruito (*reflection*) in risposta a una domanda iniziale (sfida) posta dal facilitatore: *Quale tra i futuri alternativi descritti è più vicino ai tuoi bisogni e propositi di vita? Costruisci il modello del tuo futuro desiderabile!*

Terminato il modello, le descrizioni e le letture spesso divergenti (mai giudicanti) fornite dagli altri partecipanti offrono al "costruttore" spunti di riflessioni, prospettive inedite in grado di arricchire o meno di nuovi significati il modello costruito (negoziazione di significati).

Infine, l'ultima fase è dedicata al "raccontare e testare" l'intero percorso laboratoriale realizzato attraverso l'utilizzo del gioco *Moodboard*[5] o "tavola degli umori".

I partecipanti, divisi in team, attraverso le tre fasi del *brief*, *mindstorming e pitch*, hanno la possibilità di analizzare, spiegare e raccontare punti di forza, criticità, opportunità ancora da cogliere utilizzando una serie di immagini appositamente selezionate per comporre un racconto visivo utile ad "aggregare" percezioni, riflessioni, valutazioni sul percorso di orientamento ai futuri realizzato, nella prospettiva di fornire spunti di riflessione utilizzabili per una ri-progettazione migliorativa.

L'attività finale, inoltre, consente di far emergere in modalità narrativa quel "filo", spesso invisibile ma pedagogicamente pregnante, in grado di legare tra loro storie, riflessioni, emozioni, vissuti, progettualità condivise

[5] https://kaleidosgames.com/moodboard-gioco/

durante l'intero percorso laboratoriale; quel filo che si forgia continuamente attraversando e connettendo passato, presente e futuro, così lucidamente descritto dal poeta statunitense William Stafford:

> C'è un filo che segue. Va tra le cose che cambiano. Ma il filo non cambia. Gli altri si chiedono dove vai. Devi dare spiegazioni del filo. Ma per gli altri è difficile capire. Se tieni il filo non puoi perderti. Le tragedie capitano, le persone vengono ferite o muoiono. E tu soffri e invecchi. Non puoi far niente per fermare il tempo. Non mollare mai quel filo[6].

Bibliografia

Annacontini, G., & Rodriguez Illera, J.L. (2019). *La mossa del gambero. Teorie, metodi, contesti di pratica narrativa*. Mimesis: Sesto San Giovanni.

Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento: Erickson.

Bassi, M. (2024). *Orientare a scuola. Riflessioni pedagogiche per costruire futuri*. Lecce: Pensa Multimedia.

Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?* Milano: Vita e pensiero.

Brown, T. (2008a). Design Thinking. *Harvard Business Review*, *86*(6), 84-92.

Cardone, S. (Ed.). (2023). *Orientamento, riflessività e futuro. Esperienze di formazione della docenza*. Bari: Progedit.

Chiosso, G., Poggi, A.M., & Vittadini, G. (2021). (Eds.). *Viaggio nelle Character skills. Persone, relazioni, valori.* Il Mulino: Bologna.

Coin, F. (2023). *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprendersi la vita*. Torino: Einaudi.

Da Re, L. (Ed.). *Orientamento educativo e professionale. Teorie, pratiche e ricerche*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Dato, D., Cardone, S., & Romano, C. (2021). (Eds.). *L'ora della felicità. Riflessioni e pratiche per la promozione delle life skills a scuola*. Bari: Progedit.

Dato, D., Cardone, S., Bassi, M. & Romano, C. (2023). "Educare alla scelta per il futuro": un percorso per l'orientamento attivo nella transizione scuola-università (PNRR). *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, *3*, 156-168.

Del Gobbo, G., Frison, D., & Galeotti, G. (2021). *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento*. Lecce: Pensa Multimedia.

[6] Cfr. William Stafford, *È così*, in "The way it is: New and selected poems", Graywolf Press, 1999.

Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.

D'Aniello, F. (2022), Behind and Beyond the Great Resignation. A pedagogical Viewpoint. *Education, Sciences & Society, Young people, institutions and territories*, *13*(1), 329-346.

Goleman, D. & Senge, P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Milano: Rizzoli.

Han, B.C. (2025). *Contro la società dell'angoscia. Speranza e rivoluzione*. Torino: Einaudi.

Hicks, D. (2006). *Lessons for the future: the missing dimension in education*. Trafford Publishing: Victoria BC.

Lemke, B. (2017). *Ikigai. Il metodo giapponese, trovare il senso della vita per essere felici*. Giunti: Milano.

Loiodice, I. (2010). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. FrancoAngeli: Milano.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina: Milano.

Miller, R. (2007). Futures literacy: A hybrid strategic scenario method. *Futures*, *39*(4), 341-362.

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé.* Milano: Raffaello Cortina.

Poli, R. (2017). (Ed.). *Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi*. Rovereto, IPRASE.

Riva, M. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education, Sciences & Society*, *15*(1), 31-44.

Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Seligman, M., & Kellerman, G. (2023). *La mente nel futuro*. Milano-Macerata: ROI Edizioni.

Soresi, S., & Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: Il Mulino.

UNESCO. (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Brescia: La Scuola.

IL FUTURO CHE VERRÀ: STRUMENTI PER EDUCARE I GIOVANI AL PENSIERO PROGETTUALE

di Cristina Romano

I futuri non realizzati sono solo rami
del passato: rami secchi.
Italo Calvino, *Le città invisibili*

Il nuovo anno porterà una trasformazione
e tutti quanti stiamo già aspettando.
Lucio Dalla, *L'anno che verrà*

1. *Futuri per l'uomo, futuri per l'umanità*

Nel 1516, Thomas More consegnava alle stampe dell'epoca la prima edizione di *L'Utopia o la migliore forma di repubblica*, dando forma a un costrutto filosofico – quello dell'utopia che dà il titolo all'opera – che avrebbe sostanziato da quel momento in poi l'idea di futuro dell'umanità, invitando a proiettare in avanti speranze, aspettative, visioni di un mondo ideale di là da venire, senza alcun dubbio migliore di quello abitato nel presente, modello da seguire e a cui tendere con assoluta fiducia.

Più di quattro secoli dopo, nel 1949, George Orwell nelle pagine di *1984* ridisegnava i contorni del pensiero futuribile e imprimeva una decisa svolta verso i toni pessimistici per prefigurare il mondo che sarebbe stato, che non aveva più nulla di desiderabile. L'u-topia lasciava il posto alla dis-topia: il "luogo che non esiste", ma che è rassicurante pensare che da qualche parte e in qualche tempo futuro possa esserci, si trasformava nel "luogo deviato", una minaccia da cui fuggire, che incombe inesorabile sul destino dell'umanità e mostra la deriva della catastrofe socioculturale, geopolitica e/o ambientale.

A nulla pareva essere valso il benessere fisico, economico e sociale apportato, soprattutto a partire dal XIX secolo, dalle innovazioni scientifiche e tecnologiche e da un'industrializzazione in grado di assicurare a tutti un più agevole vivere quotidiano: anzi proprio al progresso, fortemente pervasivo, sovente omologante e non corredato degli opportuni freni di natura

etica, al progresso dunque sembrava si potessero imputare le responsabilità di un futuro dai toni sempre più apocalittici, che la letteratura prima e il cinema poi si prendevano il carico di consegnare all'immaginario comune per aumentare il grado di consapevolezza rispetto ai rischi in corso.

Dall'attesa speranzosa di un avvenire migliore all'ansia nei confronti di un futuro dai contorni indefiniti e foschi, il passo dunque è stato breve e questo ha portato con sé spesso anche un senso di rimpianto per lo stato perduto di serenità. A dar voce a tale sentimento è stato Zygmunt Bauman (2007), che aveva già guardato all'utopia come a una umanissima risposta ai sentimenti dell'incertezza e della paura, e che ha proposto anche un ulteriore prefisso per caratterizzare l'etimo del "topos", dando vita alla categoria della "retrotopia", un "luogo all'indietro", che esprime «visioni situate nel passato perduto/rubato/abbandonato ma non ancora morto, e non legate al futuro non ancora nato, quindi inesistente» (Bauman, 2017, p. XIV) e anela con nostalgia al tempo che è stato, sostituendolo al futuro come luogo di sogni e ideali.

Fin qui, il confronto costante con l'idea di futuro dell'umanità – in meglio o in peggio – che il presente tende sempre a costruire, quasi come se fosse naturalmente teso a guardare in avanti, oltre l'*hic et nunc*. E l'individuo? Quale futuro per l'uomo e per la donna, sospesi in un mondo il cui avvenire collettivo sembra in un modo o nell'altro essere stato già scritto? O meglio, con quale idea di futuro personale e sociale la persona si confronta, conformando e strutturando anche il proprio vivere nel presente? Quale impatto può avere la riflessione sul futuro rispetto alla capacità di compiere scelte la cui portata si proietta a breve, medio e lungo termine?

Marc Augé parla di «paradosso del tempo» nell'Introduzione al proprio saggio dall'icastico titolo *Che fine ha fatto il futuro?* per dare significanza alla condizione esistenziale dell'individuo, una sorta di "segmento" all'interno di quella infinita e universale linea del tempo che unisce passato, presente e futuro:

> Il primo paradosso del tempo è inerente alla consapevolezza che ognuno ha di vivere in un tempo che precedeva la sua nascita e che continuerà dopo la sua morte. Questa consapevolezza individuale del finito e dell'infinito vale simultaneamente per il singolo e per la società. Infatti l'individuo che si trasforma, cresce e poi invecchia, prima di scomparire un giorno o l'altro, assiste in quel mentre alla nascita e alla crescita degli uni e all'invecchiamento e alla morte degli altri. Invecchia in un mondo che cambia, se non altro perché gli individui che ne fanno parte invecchiano anche loro e vedono generazioni più giovani prendere progressivamente il loro posto (Augé, 2020, p. 7).

Un paradosso con cui si confronta tanto il singolo, quanto la società e che non è scevro dal rischio di confusione e sbandamento: a venire in aiuto è il paradigma dell'orientamento, che può trovare la sua funzione precipua proprio nel cuore del processo decisionale dell'individuo, il quale, traendo la propria spinta propulsiva dalla consapevolezza del passato, è in grado di compiere con efficacia le scelte che costruiscono il presente e così immagina e prefigura il futuro. E se l'individuo è giovane, come sono giovani gli studenti alle prese con scelte significative del loro percorso di vita, di studio e di avviamento al lavoro, l'approccio dell'orientamento rappresenta una esigenza ineludibile per "non perdere la bussola" (Loiodice, 2004) e guardare al domani con capacità di speranza e di desiderio, di scelta e di progetto.

L'orientamento è però anche altro. Alla sua indubbia valenza privata si affianca una ulteriore e parimenti rilevante missione di caratura pubblica ed etica, che ne fa la leva di un processo politico, sociale e istituzionale, che

> muove proprio dal ripensamento delle comunità come "luoghi di possibilità", laboratori di liberazione di risorse e dispositivi di riprogettazione dove aspirazioni e sogni dei singoli possano prendere forma e dove consentire a tutti i cittadini partecipazione attiva e un livello soddisfacente di vita, che essa sia personale o professionale. [Si può] riconsiderare l'orientamento non solo come momento autopoietico, ma prioritariamente come processo e compito istituzionale, tecnologia sociale perché interpretato anche come insieme di strategie e prassi che pensano e agiscono a più livelli e che concorrono a co-costruire un nuovo modello di sviluppo, una "vita buona nella società attiva" (Dato, 2024, p. 4).

È in tale direzione – di crescita personale e al contempo sociale – che va il percorso laboratoriale di orientamento ai futuri denominato *Design My Futures*, di cui il presente saggio si propone di illustrare nel dettaglio le prime tre tappe[1]. Il percorso, che si è nutrito delle suggestioni del convegno di Futures Studies "Osare il futuro" (Napoli, 26-28 settembre 2024), dove è intervenuto il team del Centro di bilancio di competenze e Orientamento alla carriera dell'Università di Foggia, è stato ideato e progettato dallo stesso gruppo di ricerca e poi presentato in via sperimentale nell'ambito di tre diverse iniziative di formazione per docenti, svolte tra settembre 2024 e

[1] La cornice teorica in cui si inquadra il percorso è oggetto del saggio "Orientare ai futuri desiderabili: il *Design Thinking* tra riflessività e creatività trasformativa" di Severo Cardone, compreso nella presente pubblicazione. Per approfondire le finalità e gli strumenti al centro della quarta e quinta tappa del percorso, si faccia invece riferimento in questo stesso volume al contributo di Miriam Bassi "Dare forma alle idee e promuovere competenze di auto-orientamento".

marzo 2025: il *Guidance Lab* compreso nel seminario "Orientare a scuola. Teorie e prassi per costruire futuri", destinato ai corsisti dei percorsi per i 30 e 60 CFU dell'ateneo foggiano, il corso di formazione per docenti di scuole di diversi gradi scolastici "Didattica per orientare" in un consorzio di scuole della provincia di Foggia e, infine, il workshop "*Design thinking* a scuola: orientare per costruire futuri" inserito nel programma della manifestazione Didacta Italia a Firenze.

2. *Orientamento e (è) futuro dei giovani: modelli e costrutti per guardare al domani*

Si è già detto di quella immaginaria linea del tempo che pone in successione passato, presente e futuro nella vita dell'individuo, così come nell'evoluzione dell'umanità. Secondo il futurologo Jim Dator, il processo di "visione dei futuri" («Futures visioning process») appare scomponibile in alcuni punti nodali: l'apprezzamento consapevole del passato («Appreciating the Past»), la comprensione del presente («Understanding the Present») e poi i diversi approcci al futuro («Forecasting Aspects of the Futures», «Experiencing Alternatives Futures», «Envisioning the Futures», «Creating the Futures»). Il futuro si nutre di presente e di passato, dunque:

> It is not possible to think usefully and creatively about the future of anything until you understand its rationale for coming into existence, the many different facets of its past. […] Until people are able to vent their concernes and/or satisfactions with the present, they will often be unwilling and unable to think usefully about the future. […] It is absolutely essential that everyone have some sense of what is likely to be "new" about the future, as well as what aspects from the past and the present might or should be brought forward into the future (Dator, 2009, pp. 2-3).

Il triplice intreccio temporale si ritrova nei vertici del cosiddetto "triangolo dei futuri" sviluppato da Sohail Inayatullah (2002), un framework che aiuta a ragionare sulle tre forze principali che influenzano il cammino dell'individuo o della società, per "mappare" i futuri scenari plausibili: il "peso del passato", rappresentato dalle abitudini e dalle usanze consolidate, dalle barriere, dalle convinzioni profondamente radicate che possono ostacolare o rallentare il cambiamento; la "spinta del presente", che comprende le tendenze in corso, le dinamiche sociali e tecnologiche che favoriscono e velocizzano lo sviluppo e l'innovazione; infine, l'"attrazione del futuro",

cioè le visioni, le aspirazioni e gli obiettivi che orientano verso ciò che si spera di diventare o realizzare.

Il soggetto matura, dunque, un rapporto complesso rispetto alla connessione tra le diverse istanze della temporalità e la «capacità di potersi orientare nel futuro dipende da molti elementi, a partire dal vissuto del passato come tempo-spazio di blocco o di fiducia e di speranza» (Riva, 2023, p. 41). E se l'individuo è nel pieno della sua adolescenza, in quella fase della vita in cui il passato alle spalle è quantitativamente limitato e il futuro viene assimilato all'età adulta e dunque tenuto emotivamente e cognitivamente a distanza, la concentrazione sul presente risulta sovente più marcata. In letteratura esistono due concetti per rappresentare la prospettiva temporale, definiti con i termini di *time orientation* e *time relation*: il primo è ravvisabile in «un'attenzione abituale su una delle [tre] dimensioni temporali, che porta di conseguenza a focalizzarsi meno sulle due rimanenti», mentre la seconda può essere identificata nel «modo in cui si percepiscono i legami tra i periodi di tempo, il modo in cui si pensa che siano legati l'uno all'altro […] rilevante per definire i rapporti di causa-effetto tra ciò che si è vissuto/si è fatto in passato, ciò che si sta vivendo o facendo nel presente e le conseguenze future» (Chiesa & Melega, 2020, p. 69).

Se è vero, dunque, che nel tempo dell'adolescenza la focale è aperta per quasi tutta la sua ampiezza sulla dimensione del presente, è altrettanto vero che è proprio nell'adolescenza che diventa fondamentale l'educazione alla progettualità esistenziale, poiché aiuta i giovani a sviluppare consapevolezza di sé, a prendere decisioni e a costruire un senso di continuità tra passato, presente e futuro. Attraverso percorsi educativi mirati, gli adolescenti acquisiscono strumenti per affrontare incertezze, gestire transizioni e rafforzare la fiducia nelle proprie capacità, favorendo così un'autonomia responsabile. È questa la fase della vita in cui emerge il cosiddetto "pensiero temporale", ossia la visione che consente di costruire un potenziale progetto di vita, cui si affianca il "pensiero spaziale", una competenza cognitiva che rimanda al dominio della razionalità peculiare del mondo adulto (Barone, 2009, p. 51).

Non è dunque un caso che gli studenti di età riconducibile ai confini larghi dell'adolescenza, frequentanti la scuola secondaria di primo e soprattutto di secondo grado, siano i diretti destinatari delle azioni del percorso di orientamento *Design My Futures*, al centro come già detto di molteplici iniziative di formazione a docenti degli stessi gradi di scuola curate dal team del Centro di bilancio di competenze e Orientamento alla carriera dell'Università di Foggia. Nei paragrafi seguenti si entrerà nel vivo delle attività e degli strumenti contemplati nelle prime tre tappe del percorso

(*Empathize*/Empatizzare, *Define*/Definire, *Ideate*/Ideare), che rimandano alle fasi della metodologia del *Design thinking* e da questa traggono la spinta creativa, il carattere socio-costruttivista, cognitivista e attivista, e il mindset incentrato sulla crescita personale e sulle competenze di progettazione (De Vitis, 2020).

Come si vedrà, l'impianto metodologico del percorso si fonda, di fase in fase e di strumento in strumento, sul passaggio graduale e sempre più analitico dalla dimensione gruppale a quella soggettiva e sulla transizione progressiva dal generale al particolare, dal collettivo all'individuale, dall'immaginato al prospettato, con l'obiettivo di accompagnare i giovani destinatari delle attività in un efficace processo di acquisizione e potenziamento di *Futures Skills*.

3. *Strumenti per empatizzare, definire, ideare*

3.1 Things from the future*: così si gioca a immaginare il futuro*

L'apertura del percorso è affidata al gioco di carte *Things from the future* (traducibile in italiano con l'espressione "Artefatti dal futuro"), un playset di immaginazione che – nelle intenzioni di uno dei suoi autori, Stuart Candy[2] – si inserisce nel filone dei cosiddetti "futuri esperienziali":

> The term "Experiential Futures" refers to the gamut of approaches involving the design of situations and stuff from the future to catalyse insight and change. […] It is a card game that scaffolds imagination, strategic conversation and storytelling about possible futures. One part scenario generator, one part design tool, and one part party game, it lets players collaborate and compete to describe, sketch, and even physically prototype artifacts that might exist in alternative futures, based on a wide array of creative prompts (Candy, 2015, p. 18).

Il gioco risponde appieno all'intento della prima fase dell'approccio metodologico del *Design thinking*: "empatizzare", rompere il ghiaccio con il futuro, immaginando, rappresentando ed evocando oggetti quotidiani del domani, non con il semplice scopo di indovinare o prevedere scenari avveniristici a caratterizzazione sociale o tecnologica, ma con l'intento di

[2] Coautore del gioco, accanto a Stuart Candy (OCAD University, Toronto), è Jeff Watson (University of Southern California, Los Angeles); la prima edizione del gioco risale al 2014, a cura di Situation Lab. Per maggiori dettagli consultare: https://www.researchgate.net/publication/364677670_The_Thing_From_The_Future_Print-and-Play_Edition [ultima visualizzazione: 15 marzo 2025].

provocare reazioni, conversazioni e riflessioni su mondi proiettati avanti nel tempo, in una dimensione di gruppo che stimola la creatività e il *problem solving* ed educa a "pensare il futuro".

Sono quattro le tipologie di carte contenute all'interno del gioco:

- *Arc* ("Scenario"): è il modello di cambiamento futuro, esaminato in un determinato salto temporale;
- *Terrain* ("Ambito"): è il contesto in cui esiste l'artefatto;
- *Object* ("Oggetto"): è il vero e proprio artefatto, l'oggetto calato nel futuro;
- *Mood* ("Stato d'animo"): è l'emozione suscitata dall'artefatto in chi lo osserva o ne fruisce.

Per fare qualche esempio, nella categoria "Terrain" si trovano le carte "Entertainment", "Family" e "Justice", tra gli "Object" sono inserite le carte "Book", "Passport" e "Flag", mentre in rappresentanza della tipologia "Mood" le carte "Hope", "Resentment" e "Sorrow".

Qualche parola in più merita la descrizione della sezione di carte "Arc", che è suddivisa in quattro ulteriori sottocategorie, basate sullo schema dei quattro futuri di Jim Dator (2009, pp. 9-11), che nel 1979 teorizzò un modello di storie di cambiamento sociale, poi revisionato negli anni successivi, riferibile a quattro gruppi ricorrenti di narrazioni («alternative futures» o «scenarios», per utilizzare i termini dell'autore):

- *Continued grow* è un tipo di futuro in cui i percorsi di evoluzione attuali (positivi o negativi che siano) mantengono il loro trend attuale;
- *Collapse* è un tipo di futuro in cui la vita come la conosciamo è crollata, per effetto di un cambiamento che ha preso il sopravvento e ha fermato il percorso evolutivo atteso, segnando il degrado del sistema;
- *Discipline* è un tipo di futuro in cui i comportamenti si adattano ai crescenti limiti interni o ambientali e l'evoluzione è gestita e controllata con l'intervento dall'alto di nuove politiche e regolamenti o dal basso in modo collaborativo;
- *Transformation* è un tipo di futuro in cui si è verificata una profonda transizione, per esempio di natura sociale o tecnologica, che ha cambiato radicalmente il contesto.

Ciascuna delle quattro sottocategorie viene replicata in sei diversi "salti" temporali (cinque anni, un decennio, una generazione, due generazioni, un secolo, un millennio), e questo porta chi gioca a immaginare futuri diversi, a breve, media e lunga distanza cronologica.

Il meccanismo alla base del gioco è molto semplice: a ciascuna squadra vengono distribuite casualmente una carta per ognuna delle quattro tipologie e la richiesta è quella di configurare in gruppo un artefatto, ovvero una situazione concreta che combini gli elementi a disposizione (l'oggetto afferente a uno specifico contesto, in grado di suscitare una determinata emozione, in un possibile scenario di futuro di qui a un certo numero di anni o di secoli), da esprimere su una apposita scheda sia per mezzo di una descrizione testuale che tramite una raffigurazione iconografica. Segue una sessione di presentazione dei lavori e di discussione/confronto.

Il consistente numero di carte (complessivamente 168, considerando il totale delle 4 categorie) permette di creare un pressoché infinito numero di combinazioni e rende l'esperienza di gioco stimolante e coinvolgente. Il ricorso alla *gamification* facilita senza dubbio l'avvio di un processo riflessivo e di alfabetizzazione alla *Futures Literacy* (Miller, 2007), definibile come la «capacità di pensare alle potenzialità del momento presente per dare origine al futuro sviluppando e interpretando storie di futuri possibili, probabili e desiderabili» (p. 347), prestandosi così a rappresentare al meglio lo spirito della prima fase del modello del *Design thinking*, che è quella dell'"empatizzare". Non è un caso che il repertorio dei giochi e di toolkit che stimolano il pensiero anticipatorio e la previsione del *change-making* sia particolarmente ricco[3], a testimonianza dell'interesse crescente nei confronti della tematica: un esempio interessante è *Living Futures*[4], un set di quattro scenari futuri ("Alpha", "Beta", "Gamma" e "Delta", basati su un mercato o su una società a carattere centralizzato o distribuito), ambientati nel 2050 ed evocati attraverso l'ascolto o la lettura di storie di vita narrate da personaggi immaginari, di cui viene mostrato anche il volto, in una situazione ad alto grado di immersività (ogni scenario è corredato persino di una musica ambientante, che fa da colonna sonora).

L'idea di fondo è quella veicolata dal cosiddetto *Futures Cone*, il "cono dei futuri" (Figura n. 1) nella versione rivisitata e ampliata da Joseph Voros, che include sette tipologie di futuri alternativi (potenziali, assurdi, possibili, plausibili, previsti, probabili, preferibili) e le intersezioni che li

[3] Per una mappatura di strumenti e frameworks utili a sviluppare la metodologia del *foresight* strategico, un riferimento utile è raggiungibile al link https://oecd-opsi.org/toolkits/?_toolkit_discipline_or_practice=futures-and-foresight messo a disposizione dall'Opsi (Observatory of Public Sector Innovation), agenzia facente parte del Public Governance Directorate del forum OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) [ultima visualizzazione: 15 marzo 2025].

[4] Lo strumento è stato ideato e sviluppato dal Danish Design Centre con il supporto di The Danish Industry Foundation ed è messo a disposizione in opensource al link https://livingfutures.org [ultima visualizzazione: 15 marzo 2025].

connettono, «subjective judgements about ideas about the future that are based in the present moment, so the categories for the same idea can obviously change over time as time goes on» (Voros, 2017, p. 435).

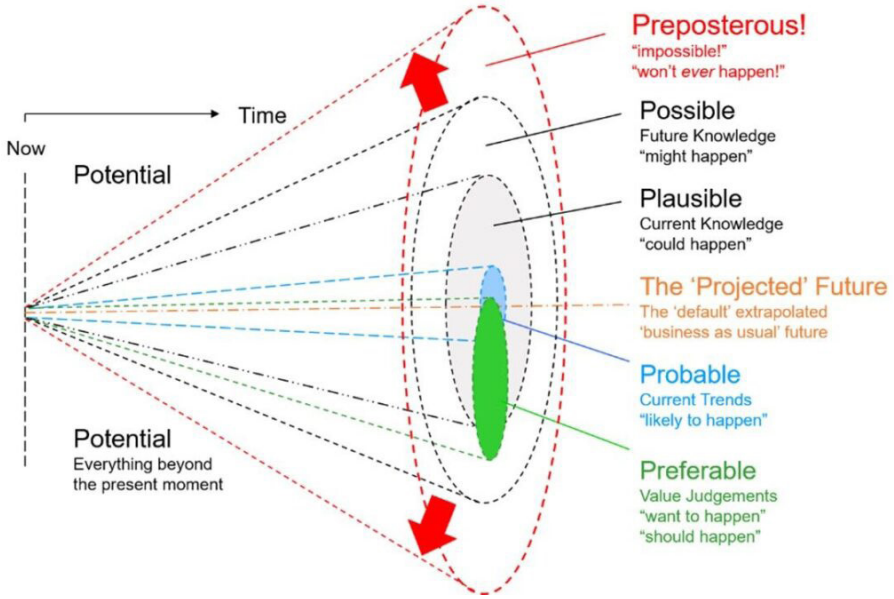

Figura 1 – *Diagramma del cono dei futuri di Voros*

La tassonomia proposta da Voros si caratterizza anche per la flessibilità e la fluidità che permeano i confini tra le diverse categorie di scenari e ne sistematizza i concetti e le visioni, facendo di ogni futuro un potenziale futuro, a prescindere dal grado di attuabilità.

3.2 *Il Photolangage: definire l'idea di futuro in una foto*

Alla seconda tappa del percorso spetta il compito di "definire", ossia di cominciare a delineare l'idea personale di futuro, lasciando emergere punti di forza, criticità, opportunità. La metodologia utilizzata in questa fase è quella del Photolangage, tecnica che ha percorso un lungo cammino sin dalla sua nascita nella Lione degli anni Sessanta, quando un gruppo di psico-sociologi intuì per la prima volta il potenziale delle fotografie nel favorire la comunicazione, sia con gli altri che con sé stessi. Inizialmente impiegato in ambito psicoterapeutico per aiutare adolescenti con vissuti complessi e

difficoltà nell'esprimere le proprie emozioni, questo metodo si è rapidamente diffuso in molti altri contesti. Oggi, grazie alla forte capacità evocativa delle immagini (Mancinelli, 2020), il Photolangage trova applicazione in percorsi di orientamento per giovani e adulti, nella formazione professionale e nelle attività di team-working sia in ambito sociale che aziendale.

L'invito posto agli studenti è dunque quello di individuare nel kit di fotografie messo a disposizione una immagine che risponda iconograficamente all'input "Il mio futuro in una foto", con lo scopo di far emergere e condividere vissuti, sentimenti, punti di vista, esperienze, progettualità, contenere e canalizzare eventuali paure e ansie che possono limitare la capacità progettuale e acquisire maggiore consapevolezza e conoscenza del proprio sé.

Ciascun partecipante procede poi alla compilazione di una scheda narrativa, nella quale descrive la fotografia selezionata e ne motiva la scelta alla luce della domanda-stimolo; segue infine una sessione di presentazione delle foto individuate in dimensione gruppale, di condivisione dei feedback e di valutazione finale dell'esperienza formativa.

L'immediatezza di comunicazione e riflessione che solitamente caratterizza una sessione di Photolangage colloca tale metodo di diritto tra i più efficaci approcci di stampo narrativo e, nello specifico dell'utilizzo della tecnica all'interno del percorso in oggetto, permette agli studenti destinatari di compiere un primo passo verso la raffigurazione della propria personale idea di futuro, dopo aver empatizzato nella tappa precedente con la visione umana e collettiva dell'avvenire. La competenza narrativa (Batini, 2010) si sposa dunque efficacemente con il corpus di competenze orientative, la capacità di "stare nel mondo" con la possibilità di "stare nel futuro", vedendolo e sentendolo come proprio, prefigurandolo, quasi anticipandolo.

L'utilizzo della parola "anticipazione" non è casuale, considerato quanto sia ampio lo spazio riservato a tale concetto nell'ambito dei Futures Studies. Il termine è il corrispettivo italiano dell'inglese *foresight*, ovvero la capacità di formulare un'idea di quanto potrebbe accadere, nella consapevolezza della sua parzialità, in antitesi al cosiddetto *forecast* ("previsione"), cioè l'indicazione di una situazione a venire, a prescindere dalla sua fallibilità, come a esempio nel caso delle previsioni meteorologiche. Per Ceriani (2021) l'attitudine all'anticipazione consente di introdurre

> nel tempo presente le potenzialità della trasformazione – positiva/negativa a seconda delle aspettative – in modo tale da identificare le problematiche a venire e la loro possibile soluzione. […] Giocare d'anticipo equivale a prendere decisioni prima che un futuro previsto si manifesti: questo implica una concezione dinamica del cambiamento stesso come passaggio tra stadi diversi (Ceriani, 2021, pp. 80-81).

3.3 *Ideare il futuro in quattro lettere con la matrice Grow*

Al centro della terza tappa del percorso c'è lo scopo di "ideare" e lo strumento che ben si presta al raggiungimento di tale obiettivo è la matrice Grow (Figura n. 2), che nello spazio di quattro quadranti consente di "mettere su carta" obiettivi, stato dell'arte, possibili opzioni e piano d'azione di un progetto. La denominazione in lingua inglese della matrice, correlata al senso del crescere e del maturare, è leggibile anche come un acrostico le cui lettere identificano i campi da riempire di contenuti con l'aiuto di domande:

- *Goal*: obiettivi formativi, professionali, personali che ci si propone di raggiungere nel futuro;
- *Reality*: la situazione attuale, di partenza rispetto agli obiettivi prefissati;
- *Options*: le soluzioni alternative da prendere in considerazione;
- *Will*: il piano d'azione da mettere in atto per raggiungere gli obiettivi, con la scansione in fasi e tempi.

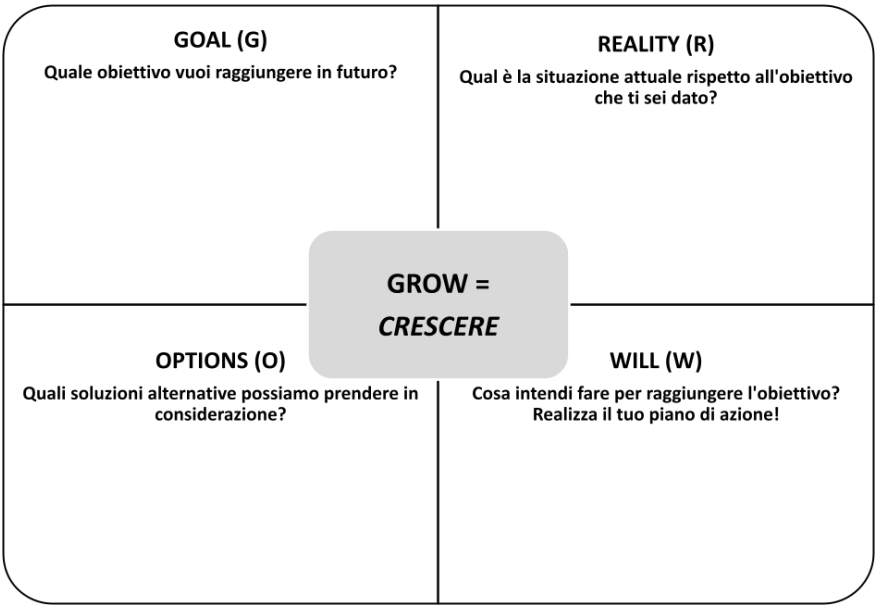

Figura 2 – *La matrice Grow*

La matrice costituisce un valido strumento per «supportare la persona nella capacità di analizzare, visualizzare, riflettere, chiarire e valutare un problema di partenza al fine di generare maggiore autonomia, consapevolezza e responsabilità decisionale e quindi un processo di crescita formativa, professionale e personale» (Cardone, 2024, p. 82).

Proveniente dalla cassetta degli attrezzi del *coaching*, tecnica che «si concentra sulle possibilità future, non sugli errori passati» (Whitmore, 2006, p. 11), proprio grazie all'ordine sequenziale di riflessione e di compilazione delle sue quattro sezioni consente di osservare la questione da differenti punti di vista e di strutturare un efficace processo di progettazione e pianificazione.

In Appendice alla compilazione della matrice viene inoltre proposto un ulteriore strumento a carattere infografico, la "*timeline* degli obiettivi futuri" (Figura n. 3): per ognuna delle diverse opzioni/alternative individuate si definisce una proiezione temporale di qui a dieci anni, partendo dalla situazione attuale (*Reality*) e individuando, di gradino in gradino lungo la scala, tappe, azioni, eventi, momenti-chiave utili a collegare il presente al futuro per raggiungere l'obiettivo desiderato (*Goal*).

Lo strumento permette così di descrivere e valorizzare riflessioni, sogni, aspettative, desideri inserendoli all'interno di scenari reali e concreti, collegabili a futuri alternativi.

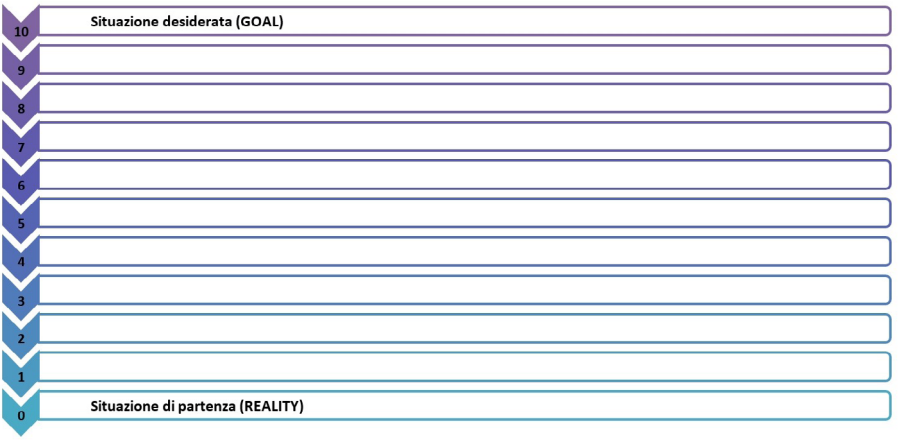

Figura 3 – *La timeline degli obiettivi futuri*

Che si tratti di un obiettivo semplice e a breve termine, come a esempio la gestione dello studio per un'interrogazione considerata impegnativa più di altre, o che si stia invece ragionando di traguardi più ampi e maggiormente ambiziosi, come la scelta del percorso di studi post-scolastico o la messa in atto di strategie per la ricerca attiva di un determinato lavoro, nella matrice e nella *timeline* gli studenti possono individuare un'autentica *forma mentis* da assimilare e fare propria (definizione dell'obiettivo/realtà da cui partire/opzioni da considerare/intenzionalità e pianificazione dell'azione).

L'ideazione si lega così alla capacità di prospezione, che per Kellerman & Seligman (2023) rappresenta una competenza che permette di affrontare il cambiamento con sicurezza e adattabilità, sviluppando la capacità di immaginare e progettare in modo efficace il proprio futuro nelle piccole e grandi scelte di vita, formazione e professione.

4. *Note al margine. E si ritorna al presente*

In un volume di grande successo editoriale intitolato *Lettera a un adolescente*, lo psichiatra Vittorino Andreoli, intrattenendo un corposo dialogo epistolare con un immaginario giovane interlocutore, invitava a "desiderare" il futuro:

> Occorre "dare futuro" alla tua adolescenza, un gioco di parole per sostenere che devi "imparare il futuro", devi poterlo sentire, percepire, per avere una visione che inglobi il domani. Occorre tu sappia che in questo spazio, non attuale ma mentale, si riesce a immaginare, si può giocare, riempirlo di progetti. […] Il desiderio si colloca dentro il futuro, è infatti la capacità che ciascuno di noi ha di immaginarsi diverso da come è adesso, nel tempo (Andreoli, 2004, p. 67).

Desiderare, dunque, o se si preferisce, aspirare: è questa una autentica capacità di stampo culturale e sociale, la capacità di orientarsi in modo attivo verso il futuro (Appadurai, 2004; Jedlowsky, 2012), partecipando alle rappresentazioni collettive che danno forma e significato alla società e al suo domani, non limitandosi ad attendere che il futuro desiderato si realizzi, ma immaginando obiettivi plausibili, aprendosi al possibile e ponendosi in azione per cogliere tutte le opportunità che all'aspirazione del domani possono venire connesse, qui e ora.

La chiave di volta, dunque, è nel presente. Come suggerito da Poli (2017), occorrerebbe abbandonare lo schema tradizionale passato-presen-

te-futuro con la sua logica lineare che pone il futuro in diretta continuità con il passato e finisce per schiacciare il presente, privilegiando invece la serie alternativa passato-futuro-presente che conferisce alla condizione attuale una importanza fondamentale: «Il presente è il luogo in cui le forze del passato e quelle del futuro convergono, competono e occasionalmente trovano un qualche momento di equilibrio, per poi riprendere la competizione fra ripetizione del vecchio e annuncio del nuovo» (Poli, 2017, p. 18).

Dall'utopia si era partiti e all'utopia, in chiusura, è il caso di fare ritorno: quella stessa utopia nella quale la pedagogia rivede il benefico connubio tra istanza critica e tensione trasformativa e a cui ascrive la possibilità di accedere ai «territori del cambiamento», facendola venir fuori dalla dimensione puramente fantastica e conferendole la necessaria concretezza, così da «dialettizzare continuamente "contingenza" e "futuro", "realtà" e "possibile"» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 19).

Futuri che si fanno dunque aspirabili, anticipabili, percorribili come le "città invisibili" cui Calvino dà voce nell'omonimo libro del 1972, la cui visionaria e onirica geometria di architetture rappresenta modelli possibili, destinazioni alternative, progettualità esistenziali: non luoghi fisici, ma metafore della condizione umana, delle speranze e delle paure per il domani, città la cui identità è determinata dalle narrazioni condivise di chi le ha abitate, le abita e le abiterà. Al pari dell'imperatore Kublai Khan di fronte alle città raccontate dal viaggiatore Marco Polo, i giovani destinatari del percorso potranno ragionare su quali mondi vorranno vivere e si orienteranno in territori da esplorare, esperire e costruire attraverso immaginazione, consapevolezza e scelte responsabili, coniugando al futuro – rigorosamente plurale – il proprio agire trasformativo.

Bibliografia

Andreoli, V. (2004). *Lettera a un adolescente*. Milano: Bur.

Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In M. Walton & V. Rao (Eds.), *Culture and Public Action: A Cross-disciplinary Dialogue on Development Policy* (pp. 59-84). Redwood City: Stanford University Press.

Augé, M. (2020). *Che fine ha fatto il futuro?* Milano: Elèuthera.

Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.

Batini, F. (2010). Orientamento narrativo. *Voci della scuola*, *9*, 353-369.

Bauman, Z. (2007). *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity.

Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Roma-Bari: Laterza.

Calvino, I. (2016). *Le città invisibili*. Milano: Mondadori. (Ed. or. 1972).

Candy, S. (2015). The Things from the Future. *Association of Professional Futurists (APF) Compass. Methods Anthology*, October, 18-21.

Cardone, S. (2024). Pianificare progetti di vita e futuri possibili: il Piano di Sviluppo Personale, il metodo Kipling e la matrice Grow. In S. Cardone (Ed.), *Orientamento, riflessività e futuro. Esperienze di formazione della docenza* (pp. 73-88). Bari: Progedit.

Ceriani, G. (2021). Costruire il futuro: strategie dell'incertezza e logiche alternative. *E/C*, *32*(7), 80-84.

Chiesa, R., & Melega, A. (2020). Adolescenti e prospettiva temporale. Una ricerca quali-quantitativa. *Counseling. Riviste Digitali Erikson*, *13*(2), 68-82.

Dato, D. (2024). L'orientamento come processo istituzionale tra *advocacy* sociale e dimensione pubblica. In P. Malavasi, T. Grange, G. Nuti, & A. Bobbio (Eds.), *La Pedagogia nella città che cambia. Note a margine, studi e ricerche a partire dal Convegno Siped di Aosta (15-16 dicembre 2023)* (pp. 24-29). Lecce: Pensa Multimedia.

Dator, J. (2009). Alternative Futures at the Manoa School. *Journal of Futures Studies*, *14*(2), 1-18.

De Vitis, F. (2020). Interdisciplinarità e pensiero creativo. L'approccio del Design thinking per un nuovo umanesimo pedagogico. *Formazione & Insegnamento*, *18*(1), 713-719.

Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.

Inayatullah, S. (2002). *Questioning the Future: Futures Studies, Action Learning and Organizational Transformation*. Tamsui: Tamkang University.

Jedlowsky, P. (2012). Il senso del futuro. Il quadro sociale della capacità di aspirare. In O. De Leonardis & M. Deriu (Eds.), *Il futuro nel quotidiano. Studi sociologici sulla capacità di aspirare* (pp. 1-17). Milano: Egea.

Kellerman, G.R., & Seligman, M. (2023). *La mente del futuro*. Milano: Roi Edizioni.

Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.

Mancinelli, M.R. (2020). Le immagini fotografiche. In M.R. Mancinelli (Ed.), *Tecniche espressive per lo sviluppo di competenze trasversali. Percorsi operativi in contesti psico-educativi* (pp. 100-113). Milano: FrancoAngeli.

Miller, R. (2007). Futures Literacy: A Hybrid Strategic Scenario Method. *Futures*, *39*(4), 341-362.

Moro, T. (1993). *L'Utopia o la migliore forma di repubblica*. Roma-Bari: Laterza. (Ed. or. 1516).

Orwell, G. (2021). *1984*. Milano: Giunti. (Ed. or. 1949).

Poli, R. (2017). *Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi*. Rovereto: Iprase.

Riva, M.G. (2023). Per un orientamento pedagogico e sostenibile. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro. Junior Conference* (pp. 40-44). Lecce: Pensa Multimedia.

Voros, J. (2017). Big History and Anticipation: Using Big History as a Framework for Global Foresight. In R. Poli (Ed.), *Handbook of Anticipation: Theoretical and Applied Aspects of the Use of Future in Decision Making* (pp. 425-464). Springer International.

Whitmore, J. (2006). *Coaching. Per le aziende e le persone che vogliono crescere e apprendere, migliorare le prestazioni, trovare scopo e significato*. Milano: Sperling & Kupfer.

DARE FORMA ALLE IDEE E PROMUOVERE COMPETENZE DI AUTO-ORIENTAMENTO

di Miriam Bassi

Non hai niente che non va
questa è crescita
questa è trasformazione
è proteggersi
orientarsi
sentirsi usati
ignorati
perdere speranza
esaurirsi
questa è paura
questa è elaborazione
questa è sopravvivenza
questo è essere vivi
Rupi Kaur, *Viaggio*

1. *Fronteggiare l'incertezza per costruire futuri*

Questa poesia di Rupi Kaur si presta a una serie di riflessioni rispetto alla complessità che attraversa la costruzione del proprio futuro, in particolare nelle giovani generazioni. La poetessa utilizza la metafora del viaggio per descrivere una serie di azioni e di emozioni che accompagnano la vita. Speranza e incertezza, desiderio di cambiamento e paura dell'ignoto sono solo alcuni dei contrasti che abitano i luoghi e i tempi della scelta che, senza adeguate strategie, rischiano di minare al pieno sviluppo delle capacità personali e alla mobilitazione delle risorse personali per fronteggiare l'incertezza della contemporaneità.

In questo contesto, il *Design thinking*, in quanto metodologia caratterizzata da un forte approccio trasformativo, permette di attivare processi di innovazione *human-centered* in ambiti e contesti connotati da alti livelli di imprevedibilità. Questo approccio non prevede che l'esito del processo di progettazione riguardi solo la selezione della migliore soluzione a partire da

una serie di possibilità già note (Shetty, 2018). I cambiamenti, i prodotti, le strategie e le soluzioni che derivano dall'applicazione del *Design thinking* prevedono, invece, una costruzione complessa che è possibile descrivere metaforicamente come un sistema articolato in tre spazi comunicanti, ovvero: ispirazione, ideazione e implementazione (Brown, 2008).

Il campo del design presenta caratteristiche attribuibili anche ai processi di orientamento, proprio in riferimento alla necessità di progettare con metodo. Su questo, infatti, Bruno Munari (2022) scrive che, dinanzi all'idea che per progettare ci si debba servire di un metodo, ci si possa sentire bloccati in termini di creatività; tuttavia: «non è bene progettare senza metodo […] senza prima aver fatto una ricerca per documentarsi su ciò che è stato fatto di simile a quello che si deve progettare […]», perché «creatività non vuol dire improvvisazione senza metodo: in questo modo si fa solo della confusione e si illudono i giovani a sentirsi artisti liberi e indipendenti» (pp. 16-17).

Analogamente, i processi di orientamento, richiedono l'adozione di un metodo per analizzare variabili interne ed esterne al soggetto affinché si possa progettare il proprio futuro in maniera consapevole. Orientarsi efficacemente, al pari della realizzazione di un ottimo progetto di design, non può ricondursi meramente a una intuizione oppure alla fatalità, ma necessita di una progettazione guidata, in grado di promuovere da un lato la definizione di piani d'azione e dall'altro una costante apertura al cambiamento.

Questo contributo intende allargare la focale sulle ultime due fasi del percorso laboratoriale di orientamento ai futuri *Design My Futures,* progettato dai componenti del Centro di bilancio di competenze e Orientamento alla carriera. Nella fattispecie, vengono di seguito approfonditi le metodologie e gli strumenti relativi alle fasi di modellazione e di racconto e verifica del suddetto percorso, a partire dall'analisi dei costrutti che hanno guidato la selezione e l'inserimento degli stessi entro la cornice metodologica del *Design thinking* applicato all'orientamento al futuro.

2. *Il contributo dei Futures Studies*

Il quarto momento del percorso *Design My Futures*, in linea con la quarta fase del *Design thinking* (Brown, 2008), riguarda la modellizzazione e la costruzione di una narrazione che accompagni il progetto elaborato nella fase di ideazione. L'analisi della letteratura scientifica, che ha preceduto e incorniciato epistemologicamente la progettazione del percorso, si

è nutrita del contributo di una branca dei Futures Studies, denominata *critical future research* o approccio post-strutturale. Gli studi sul futuro si occupano di analizzare le manifestazioni dell'immaginazione umana nel tentativo di dare forma a ciò che non è né passato né presente; secondo Riel Miller, evitare l'uso diretto della parola "futuro" può essere utile per superare la confusione tra ciò che esiste concretamente, ovvero una serie di attività anticipatorie, e ciò che non esiste (2024).

L'approccio post-strutturale

> attempts to make problematic trends or events given to us in the futures literature, and not just to discern their class basis as in conventional neo-Marxian critical research. The issue is not only what are other events/trends that could have been put forth, but how an issue has been constructed as an event or trend in the first place, and the 'cost' of that particular social construction — what paradigm is privileged by the nomination of a trend or event. Using other ways of knowing, particularly categories of knowledge from other civilizations, is one of the most useful ways to create a distance from the present (Inayatullah, 2005, p. 3).

A partire da questo approccio agli studi sul futuro, Inayatullah propone il modello *Six Pillars,* un modello teorico condotto alla pratica attraverso workshop e laboratori di *future thinking* dedicati ai cittadini (2024). Tale modello abbraccia tre dimensioni fondanti dei Futures Studies, quella empirica, quella interpretativa e, infine, quella critica. La dimensione predittiva è quella relativa alla contestualizzazione dei dati che si raccolgono rispetto alle anticipazioni sul futuro con i significati che vengono loro attribuiti (dimensione interpretativa), e con la successiva collocazione delle storiche strutture di potere, di classe, di genere (dimensione critica), in un lavoro di previsione che deve nutrirsi dell'interazione con il mondo e con l'altro (dimensione empirica) (Inayatullah, 2005). L'approccio prevede, come anticipa il nome, sei pilastri:

> pillar one is "mapping" with the core method: that of future triangle. Pillar two is "anticipation", with the core methods being emerging issues analysis and future wheel. Pillar three is "timing" with the core method microhistory: in particular, the Sakar game. Pillar four is "deepening" with the core method of CLA. Pillar five is "creating" with backcasting and anticipatory action learning as the core method[1] (Inayatullah, 2022, p. 11).

[1] L'approccio *Six Pillar*, si avvale di specifiche tecniche e strumenti, tra cui: il triangolo dei futuri (*future triangle*) permette a chi si trova in un particolare contesto di esplorare il ruolo che il passato, il presente e il futuro giocano nel definire ciò che è possibile; la

Questo modello, attraverso l'agire di un facilitatore, consente l'attivazione dell'individuo nella costruzione di visioni sul futuro, con l'obiettivo di individuare la direzione preferibile, a livello comunitario e, di conseguenza, con un impatto a livello individuale.

Tra i metodi che costituiscono il modello appena menzionato, quelli legati al quinto e ultimo pilastro sono risultati particolarmente appropriati per la progettazione delle ultime fasi del percorso di orientamento. In particolare, il riferimento è al metodo del *backcasting*. Originariamente nato in contesto ingegneristico per la promozione di uno sviluppo tecnologico sostenibile attraverso processi partecipativi, il *backcasting* ha visto una larga applicazione in differenti ambiti di ricerca, fino al campo dell'istruzione (Quist, 2007).

Il metodo prevede la creazione di un percorso "inverso", quindi a ritroso, attraverso l'individuazione di obiettivi intermedi a partire dalla situazione attesa fino ad arrivare al presente.

L'analisi della letteratura scientifica sul tema ha consentito di contestualizzare tale modello nell'ambito della ricerca educativa, con particolare attenzione ai processi di orientamento.

È stato possibile rintracciare, a esempio, un forte legame con la teoria di Dewey, in particolar modo rispetto al ruolo cruciale che gioca l'esperienza passata e presente per la costruzione del futuro. In *Democrazia e educazione*, anticipando uno dei tratti dell'apprendimento permanente, Dewey sottolinea che:

> "imparare dall'esperienza" significa fare una connessione indietro e in avanti fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza. In queste condizioni, il fare diventa un tentare; un esperimentare il mondo fuori di noi per formarcene un'idea e il sottostare diventa istruzione: la scoperta del nesso fra le cose (Dewey, 2004, p. 152).

ruota dei futuri (*future wheel)* è uno strumento per visualizzare graficamente le conseguenze future dirette e indirette di un determinato cambiamento o sviluppo; *Sakar game* è un gioco di ruolo di previsione progettato per comprendere la realtà e aiutare i giocatori a scoprire altri modi di conoscere, in modo da comprendere e apprezzare futuri alternativi; la *Causal Layered Analysis* (CLA) è un metodo che viene utilizzato per mettere in discussione un determinata visione sul futuro, su quattro livelli differenti; e, infine, il *backcasting* è una tecnica di progettazione verso uno scenario futuro preferito che parte dalla visualizzazione dello scenario desiderato per giungere al presente. Per approfondire: Inayatullah, S. (2008). Six Pillars: Futures Thinking for Transforming. *Foresight*, *10*(1), 4-21; Chen, K.H., & Hoffman, J. (2017). Serious Play: Transforming Futures Thinking Through Game-based Curriculum Design. *Journal of Futures Studies*, 22(2), 41-60.

L'essere umano, in quanto individualità storicamente connotata, costruisce un patrimonio di esperienze che sarà in grado, dapprima attraverso l'agire di un educatore e successivamente in maniera autonoma, di classificare come esperienze dotate o meno di un valore educativo. Le esperienze dotate di valore educativo sono quelle che consentono di generare apprendimento, di "giocare" con il mondo per comprendere il nesso tra le cose. L'attribuzione di significato alle esperienze passa necessariamente dall'attivazione di un pensiero riflessivo che, scrive ancora Dewey, «consente una direzione previdente delle nostre attività e la formazione di piani d'azione in conformità con i fini-in-vista, con i propositi di cui siamo coscienti. Ci mette in grado di agire in maniera deliberata e intenzionale per raggiungere oggetti futuri o per riuscire a disporre ciò che al momento del nostro agire è distante o assente» (1933, p. 17).

I luoghi intenzionalmente formativi, con una particolare attenzione a quelli legati ai processi di istruzione, si configurano come contesti privilegiati per la promozione di una educazione al pensiero inteso come abito mentale necessario alla costruzione del cosiddetto "non più-non ancora" a partire dall'esperienza, mediata da un pensiero riflessivo, nel mondo.

Affinché la costruzione di futuri – possibili, probabili, desiderabili – per il pianeta possa divenire processo sostenibile e democratico, non può che farsi carico di sogni, paure, ambizioni, desideri, preoccupazioni e obiettivi legati al singolo individuo, in un processo di co-costruzione di possibilità che, mai come nel contesto storico attuale, necessita di processi di orientamento collaborativi. Processi che necessitano inevitabilmente di azioni legate alla negoziazione e alla mediazione di istanze e di bisogni personali e comunitari.

La scelta di approcci *human-centered* è, d'altronde, da sempre al centro della ricerca pedagogica, nella sua declinazione relativa al lavoro e all'orientamento (Domenici, 2009; Simeone, 2011; Fabbri, 2012; Dato, 2014; Loiodice, 2015; Perillo, 2015; Mannese, 2020). È, infatti, evidente

> l'importanza educativa delle azioni di orientamento in quanto proposte che incidono sul formarsi delle rappresentazioni di sé, delle proprie capacità, delle proprie potenzialità di sviluppo, così come di strumenti di lettura dei contesti sociali, istituzionali, formativi, professionali e di supporto nella costruzione di progetti – anche per lo più non troppo definiti – di futuro (Riva, 2022, p. 34).

A partire da queste considerazioni, il quadro di riferimento per la selezione degli strumenti e la costruzione delle attività collegate alle ultime fasi del percorso, sposano da una parte la complessità che porta con sé

l'approccio empirico, interpretativo e critico dei Futures Studies – particolarmente evidente in metodi come quello del *backcasting* – e, dall'altra, l'approccio centrato sulla persona che evidenziano gli studi sull'orientamento, in comune con l'approccio del *Design thinking*. Mentre il metodo dei "sei pilastri" si propone l'obiettivo di lavorare sui futuri personali come conseguenza di possibili (o preferibili) scenari sul futuro, un approccio *human-centered* richiede di partire dalla progettazione personale per poi verificarne gli esiti in un contesto multidimensionale e complesso.

3. *Gli strumenti*

3.1 *Mattoncini Lego e futuri preferibili*

Per le esigenze della quarta fase del percorso *Design My Futures*, la progettazione delle attività ha posto al centro l'utilizzo del mattoncino Lego a partire dai principi guida del metodo *Lego Serious Play* (LSP). Si tratta di uno strumento che, attraverso l'agire professionale di un facilitatore, promuove la narrazione, la condivisione di esperienze e la costruzione di significati all'interno di un gruppo di lavoro.

Teorizzato da Per Kristiansen e Robert Rasmussen (2015), il metodo LSP nasce per applicazioni aziendali ma si è rivelato efficace anche in ambiti educativi, formativi e di ricerca (Beltrami, 2017; Terzaroli, 2019; López-Fernández, Gordillo, Ortega, Yagüe, & Tovar, 2021; Bassi & Cardone, 2023). I due autori del metodo fanno riferimento a due modalità di utilizzo del "mattoncino", collegate a due figure retoriche – la metonimia e la metafora – ed evidenziano la modalità di utilizzo privilegiata che questo metodo richiede. La metonimia si riferisce all'utilizzo tradizionale dei Lego che accompagna l'infanzia, dove un mattoncino rappresenta un oggetto non fisicamente disponibile, modalità condivisa con l'uso di tale strumento per esigenze di prototipazione in campo scientifico (es. costruzione di modelli nel settore ingegneristico).

La figura retorica che è ritenuta più in linea con l'uso del mattoncino nel metodo LSP è la metafora, attraverso la quale, invece, esso diventa un elemento di un sistema espressivo che aiuta a rappresentare concetti astratti come emozioni, bisogni o relazioni.

La possibilità offerta dai mattoncini Lego di rappresentare in un modello (*hands-on minds-on approach*) concetti astratti in forma concreta consente l'attivazione di un processo immaginativo, cognitivo, progettuale, che permette ai partecipanti, in linea con il costrutto del pensiero riflessivo, di: instaurare un legame emotivo significativo con il proprio modello;

promuovere la capacità di utilizzare le mani per "dare forma" ai personali processi cognitivi e narrativi; alimentare un processo riflessivo e trasformativo finalizzato a "mettere ordine" o modificare i propri schemi di significato; realizzare un processo di *storytelling*, che ben presto si trasforma in *storymaking* (Beltrami, 2017).

I laboratori progettati secondo il metodo LSP sono articolati secondo il seguente *core process*: domanda, costruzione, condivisione, riflessione. Tale processo si ripete in tutte le fasi in cui è articolato il laboratorio LSP; a partire da una domanda stimolo (aperta e senza la possibilità di risposte predefinite), ogni partecipante realizza un modello individuale che possa rappresentare la personale risposta.

Successivamente, ciascuno viene invitato a descrivere il proprio modello a tutti i partecipanti e, infine, il facilitatore promuove una fase di confronto di gruppo per alimentare riflessioni e per consentire a ciascuno di beneficiare, anche arricchendo il proprio modello, del racconto di ogni membro del gruppo.

Partendo da questi princìpi, è stata ideata l'attività relativa alla fase di modellizzazione proposta nel percorso di orientamento ai futuri. Il laboratorio inizia con una serie di brevi esercizi propedeutici all'utilizzo del mattoncino secondo la figura retorica della metafora.

Tali esercizi prendono il nome di attività di *skill building* e, in linea con i princìpi del metodo, prevedono che ogni partecipante riceva un *kit* di mattoncini precostituito, definito *kit esplorativo*, da utilizzare in un tempo limitato per la realizzazione di costruzioni simboliche (es. "la torre più alta" o "il proprio interlocutore da incubo"). Successivamente, ogni partecipante racconta il proprio modello, e ascolta le narrazioni degli altri imparando a concentrarsi sul significato dei mattoncini che compongono la costruzione e non sulla persona che l'ha realizzata. Sin da questa fase, il facilitatore gioca un ruolo chiave nel creare un ambiente inclusivo, libero e non giudicante, promuovendo la partecipazione attiva di ogni partecipante.

Terminate le attività di *skill building*, la fase successiva è quella che, attraverso la formulazione di una domanda stimolo, porta al centro della costruzione e della condivisione il tema specifico oggetto del laboratorio. In questo caso, la domanda stimolo è fortemente collegata alla precedente fase di ideazione, mediante l'utilizzo della matrice GROW. Nella fattispecie, i partecipanti sono invitati a realizzare un modello che, in risposta alla domanda stimolo (*Quale tra i futuri alternativi descritti è più vicino ai tuoi bisogni e propositi di vita?)*, possa rappresentare lo scenario futuro preferibile tra le differenti alternative o opzioni descritte nell'apposita sezione della matrice GROW.

Questa fase, in linea con il metodo del *backcasting*, consente di partire dalla "visualizzazione" di un futuro preferibile e di procedere a ritroso nell'individuazione delle tappe e delle azioni necessarie che legano tale scenario atteso alla situazione attuale.

Una volta costruito il modello, utilizzando i mattoncini del kit esplorativo, i partecipanti sono invitati ad arricchirlo attingendo a un'offerta più ampia di materiali, indispensabili per favorire un processo di *storymaking.* La seconda fase, in linea con il *core process* del metodo, trova la sua conclusione in un momento di condivisione dei modelli individuali realizzati, arricchita da una riflessione guidata da parte del facilitatore.

Infine, l'ultima fase prevede la costruzione di un modello condiviso che possa restituire la complessità dei singoli contributi personali. Si avvia, a questo punto, una fase di negoziazione di significati in cui i modelli individuali vengono discussi e messi "a sistema" nel più ampio contesto del gruppo.

Questo momento di discussione e condivisione, guidato dal facilitatore, è fondamentale per avviare una riflessione che sposti l'attenzione dal piano individuale a quello di gruppo, in una duplice dimensione: da una parte il facilitatore inviterà a riflettere su divergenze e punti in comune su obiettivi, sogni, paure, speranze, ostacoli ricorrenti nelle narrazioni individuali; dall'altra, sarà possibile intrecciare i progetti di futuro "preferibile" di ciascun partecipante entro il quadro più ampio di uno sviluppo comunitario sostenibile.

3.2 *L'utilizzo della moodboard per l'educazione al futuro*

La *moodboard* è una raccolta visiva di immagini, materiali e colori utilizzata per esprimere e comunicare concetti, atmosfere o stili specifici. Questo strumento è abitualmente utilizzato nel campo del design per facilitare la rappresentazione delle idee e la definizione di una direzione durante le fasi iniziali di un progetto. È, inoltre, particolarmente indicato per favorire la creazione di una relazione sensoriale ed emotiva tra la persona che sta progettando e un prodotto che ancora non esiste (Rieuf, Bouchard, & Aoussat, 2017).

Un recente studio, afferente al campo della formazione accademica in materia di design, fornisce interessanti spunti di riflessione rispetto all'utilizzo delle *moodboard* per la promozione di competenze di costruzione di futuri. I risultati del lavoro di ricerca condotto da Torri, Schon, & Celi (2023) evidenziano il ruolo centrale che acquisisce nella formazione dei designer, per la promozione di competenze legate all'interpretazione del

contesto culturale in cui essi operano, con una particolare attenzione allo sviluppo di competenze legate alla visione e alla prefigurazione del futuro. In questo contesto, le *moodboard*, in quanto strumenti di visualizzazione, giocano un ruolo chiave in questo processo, consentendo agli studenti di sperimentare e affinare il proprio linguaggio visivo per comunicare idee innovative e anticipare scenari futuri (Torri, Schon, & Celi, 2023).

Tali evidenze dimostrano l'ampiezza del ventaglio di ambiti disciplinari che vedono nel filone, già menzionato dei Futures Studies, la possibilità di tracciare nuove ibridazioni e traiettorie di ricerca, nel tentativo di alimentare il dibattito rispetto alla definizione di una formazione efficace e di qualità, che possa rispondere alle esigenze della contemporaneità per costruire futuri.

L'ultima fase del percorso di orientamento, quella legata alla "verifica" del personale progetto, è stata messa a punto con l'obiettivo di facilitare l'acquisizione e il potenziamento di una serie di competenze di auto-orientamento.

Mentre nel campo del design lo strumento della *moodboard* è utilizzato nella fase di costituzione di un progetto, utilizzando le immagini per favorire l'attivazione del processo creativo, il percorso di orientamento ai futuri vede questo strumento protagonista della fase finale. I partecipanti sono, infatti, invitati alla costruzione di un racconto visivo che possa consentire loro di rappresentare il personale progetto di sviluppo, con un'attenzione particolare all'individuazione di punti di forza e di debolezza, così come di minacce e opportunità[2]. Alla fase di costruzione segue quella del racconto condiviso all'interno del gruppo di orientamento, facilitato dal professionista. L'obiettivo implicito che si intende raggiungere attraverso la condivisione dei progetti è quello di valorizzare la dinamicità di un progetto di sviluppo personale, promuovendo un pensiero divergente (De Bono, 2000) che possa facilitare l'acquisizione di meta-competenze progettuali. Si tratta di costruire uno spazio e un tempo che abbia le caratteristiche di una comunità che sappia farsi laboratorio di «liberazione di risorse e dispositivi di riprogettazione dove aspirazioni e sogni dei singoli possano prendere forma» (Dato, 2023, p. 110).

[2] In linea con i principi della SWOT analysis (Horn et al., 1994) i partecipanti sono invitati a riflettere su variabili endogene ed esogene per "verificare" il proprio progetto e, eventualmente, apportare dei correttivi. Per approfondire: Horn, L., Niemann, F., Kaut, C., & Kemmler, A. (1994). *SWOT analysis and strategic planning*. Hamburg: GFA-Consulting Group.

4. *Ricadute pedagogiche e prospettive per il futuro*

Quanto presentato in questa sede si colloca nell'alveo delle possibili azioni utili a supportare studentesse e studenti nella costruzione del proprio progetto di vita, in una prospettiva pedagogica che abbraccia una progettazione esistenziale (Bertin & Contini, 2004) e non meramente legata ai propri obiettivi professionali e formativi.

Nella prospettiva di diffusione del percorso orientativo, è stata avviata una fase di sperimentazione in due diverse direzioni: da un lato sono state progettate attività di formazione degli insegnanti, dall'altro si intendono raccogliere evidenze dirette rispetto all'impatto formativo di tali percorsi di orientamento sugli utenti finali.

Il percorso di orientamento formativo *Design My Futures* è stato progettato per divenire uno strumento a disposizione dei docenti interessati a promuovere nei loro studenti l'attivazione di processi di auto-orientamento ed educazione alla scelta.

La formazione degli insegnanti, già avviata in diversi contesti scolastici, è stata concepita come un'opportunità di riflessività professionale e crescita personale per i partecipanti coinvolti. L'approccio laboratoriale e la dimensione esperienziale, che connotano tali percorsi formativi, hanno consentito ai docenti di sperimentare in prima persona le metodologie proposte, favorendo un apprendimento trasformativo che ha ampliato la loro consapevolezza rispetto al ruolo educativo dell'orientamento. Il valore aggiunto di questo approccio risiede nella possibilità di integrare strategie orientative all'interno della didattica curricolare, arricchendola di strumenti utili a sostenere lo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti e a rafforzare il legame tra conoscenza disciplinare e dimensione identitaria. Inoltre, l'emergere di uno spazio di riflessione e cura ha permesso ai docenti di riscoprire il valore della narrazione autobiografica e della condivisione di esperienze, con effetti positivi sulla coesione professionale e sulla qualità della relazione educativa.

La possibilità di vivere in prima persona le dinamiche esperienziali proposte ha contribuito a generare un cambiamento di prospettiva nei docenti stessi, i quali, pur non percependo inizialmente un bisogno formativo/orientativo in tal senso, hanno progressivamente riconosciuto il valore di uno spazio di riflessione e narrazione in cui mettere in circolo vissuti, difficoltà e aspirazioni.

Tale percorso ha dunque prodotto una duplice ricaduta: da un lato, i docenti hanno acquisito strumenti operativi e metodologici da utilizzare in classe per sostenere gli studenti nel loro processo di orientamento;

dall'altro, hanno avuto l'opportunità di maturare una più profonda consapevolezza rispetto alla propria identità professionale e al significato della propria azione educativa.

L'attuale fase di sperimentazione si configura come ambiente privilegiato per la raccolta di dati essenziali, tanto per alimentare recenti traiettorie di ricerca rispetto alla formazione degli insegnanti, quanto per valutare l'efficacia della proposta metodologica di unire l'approccio del *Design thinking* ai processi di orientamento.

Bibliografia

Bassi, M., & Cardone, S. (2023). Metodologie per l'orientamento consapevole tra innovazione didattica e riflessività professionale: percorsi di formazione per docenti di scuola secondaria. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *15*(26), 17-29.

Bertin, G.M., & Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale.* Roma: Armando Editore.

Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 1-10.

Dato, D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro".* Milano: Franco Angeli.

Dato, D. (2023). Orientare tra sostenibilità personale e comunitaria. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *1*(1), 107-112.

De Bono, E. (2000). *Il pensiero laterale.* Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.

Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni. (Ed. or. 1916).

Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare.* Roma-Bari: Laterza.

Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: Franco Angeli.

Inayatullah, S. (2005). Causal Layered Analysis. Deepening the Future, Tamsui: Tamkang University Press, 7, 1- 22.

Inayatullah, S. (2008). Six Pillars: Futures Thinking for Transforming. *Foresight*, *10*(1), 4-21.

Inayatullah, S. (2013). Using Games to Understand Patterns of the Future. The Sarkar Game in Action. *Journal of Futures Studies*, *18*(1), 1-12.

Inayatullah, S. (2022). *Anticipation to emancipation. Towards a stage theory of Uses of the future.* Taipei: Tamkang University.

Inayatullah, S. (2024). Futures Studies: From Perceived Injustice to the Transformational Present. In R. Poli (Ed.). *Handbook of Futures Studies.* Northampton (MA): Edward Elgar Publishing.

Loiodice, I. (2015). L'università per la formazione iniziale e continua e per l'orientamento permanente. In I. Loiodice, D. Dato (Eds.), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progedit.

López-Fernández, D., Gordillo, A., Ortega, F., Yagüe, A., & Tovar, E. (2021). LEGO® serious play in software engineering education. *IEEE Access*, *9*, 103120-103131.

Mannese, E. (2020). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.

Miller, R. (2024). Liberating the Human Imagination: Futures literacy and the Diversification of Anticipation. In R. Poli (Ed.), *Handbook of Futures Studies.* Northampton (MA): Edward Elgar Publishing.

Munari, B. (2022). *Da cosa nasce cosa: appunti per una metodologia progettuale.* Bari-Roma: Laterza. (Ed. or. 1981).

Niewint, J., Mori, S., Naldini, M., Benassi, A., & Guasti, L. (2019). IDeAL: A methodology for constructing artefacts and promoting transversal skills in the classroom. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, *19*(1), 117-132.

OCSE. Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (2024a). *The Net-Zero Transition and the Labour Market*. Paris: OECD Publishing.

Perillo, P. (2015). Consulenza d'orientamento professionale. Prospettive educative. *Vocational Guidance Counselling. Educational Perspectives*, 378-400.

Poli, R. (2017). Recuperare il senso del futuro. In R. Poli (Ed.), *Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi.* Trento: IPRASE.

Quist, J. (2007). *Backcasting for a Sustainable Future: The Impact After 10 Years.* Delft: Eburon Academic Publishers.

Rieuf, V., Bouchard, C., & Aoussat, A. (2015). Immersive Moodboards, A Comparative Study of Industrial Design Inspiration Material. *Journal of Design Research*, *13*(1), 78-106.

Riva, M. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education, Sciences & Society*, *15*(1), 31-44.

Shetty, S.N. (2018). *Design the Future. Simplyfying Design Thinking to Help You*. Chepet: Notion Press.

Simeone, D. (2011). *La consulenza educativa.* Milano: Vita e Pensiero.

Terzaroli, C. (2019). Educare alla creatività. Un percorso di intraprendenza all'Università. *CQIA*, *27*, 70-86.

Torri, S., Schon, V.R., & Celi, M. (2023). Enhancing Future Driven Design Education Through Moodboards. *Journal of Futures Studies*, 1-15.

LE AUTRICI E GLI AUTORI

Giuseppe Annacontini insegna Pedagogia generale e sociale e Pedagogia dell'emergenza presso l'Università di Foggia. Coordina, insieme ad Anna Paola Paiano e a Miriam Bassi, il Gruppo di Ricerca della SIPEGES "Pedagogia e Future studies". È Direttore scientifico della rivista *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*.

Miriam Bassi insegna Laboratorio di tecnologie didattiche presso l'Università di Foggia è coordinatrice, insieme a Giuseppe Annacontini e ad Anna Paola Paiano, del Gruppi di Ricerca della SIPEGES "Pedagogia e Future studies". È componente del comitato scientifico della startup "Bene futuro" di Pesaro.

Severo Cardone insegna Laboratorio della creatività presso l'Università di Foggia; è responsabile tecnico-scientifico del "Centro di bilancio di competenze e orientamento alla carriera" e membro dei Gruppi di ricerca della SIPEGES "Pedagogia e Future studies" e della SIPED "Pedagogia del lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica".

Daniela Dato insegna Pedagogia generale e sociale e Pedagogia dell'orientamento presso l'Università di Foggia dove coordina il "Centro di bilancio di competenze e orientamento alla carriera". Insieme a Massimiliano Costa e Fabrizio d'Aniello coordina il Gruppo di ricerca della SIPED "Pedagogia del lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica".

Maurizio Fabbri insegna Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Bologna. Coordina, insieme a Isabella Loiodice, il Gruppo di Ricerca della SIPEGES "Etica e pedagogia dell'impegno di fronte alle sfide dei futuri". È membro dell'Accademia delle Scienze dell'Alma Mater Studiorum.

Isabella Loiodice insegna Pedagogia generale e sociale e Filosofia dell'educazione presso l'Università di Foggia. Coordina, insieme a Maurizio Fabbri, il Gruppo di Ricerca della SIPEGES "Etica e pedagogia dell'impegno di fronte alle sfide dei futuri". Coordina il Dottorato di ricerca in "Scienze della formazione, dello sviluppo e dell'apprendimento" dell'Università di Foggia.

Roberto Paura è presidente dell'Italian Institute for the Future e direttore di *Futuri. Rivista di futures studies*. Ricopre insegnamenti presso le Università della Campania, Udine e Trento. Tra le sue pubblicazioni: *Occupare il futuro* (2022) e *Simone Weil. Dieci idee per domani* (2025).

Pascal Perillo insegna Pedagogia generale, Pedagogia delle famiglie, Pedagogia professionale e Consulenza pedagogica all'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli, dove dirige il Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa (CARE).

Cristina Romano docente a contratto di Comunicazione e spazio pubblico presso l'Università di Foggia. Responsabile dei servizi di orientamento e docente di materie letterarie presso l'Istituto di Istruzione Superiore "Einaudi" di Foggia. Collabora stabilmente con il "Centro di Bilancio di competenze e orientamento alla carriera" dell'Università di Foggia.

Puoi conoscere tutti i libri
della collana
MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni.
Speciali di MeTis
scansionando il QR Code

I nostri volumi
sono acquistabili dal sito
www.progedit.com
(senza spese di spedizione)
e presso tutte le migliori librerie,
anche quelle online.

Progedit