

Insegnare futuri

Maria-Chiara Michelini*

Riassunto

Il presente contributo assume come ipotesi di fondo l'idea che l'educazione dovrà sempre più trovare il suo baricentro nella direzione di favorire lo sviluppo di competenze relative all'immaginazione personale del futuro per esserne protagonisti attivi. In questo senso, di fronte agli odierni scenari, dalla rivoluzione digitale alla regressione democratica, la pedagogia deve porsi come scienza impegnata nel futures thinking, nella direzione di promuovere un risveglio di consapevolezza globale, che impedisca alle logiche dominanti di divenire profezia autoavverantesi. Tale prospettiva deve caratterizzare l'educare sia in senso teleologico che metodologico e implica lo sviluppo intenzionale del pensiero sul futuro, di educatori e educandi, in direzione riflessiva, critica e creativa. Da questo punto di vista, si esplorerà il profilo dell'insegnante come intellettuale e professionista meta-riflessivo che agisce per un'educazione intesa quale strumento di sviluppo umano e democratico. Parallelamente, si considererà la necessità di iscrivere le opzioni metodologiche dell'educare entro la cornice teleologica e l'idea di futuro verso cui si intende muovere.

Parole chiave: insegnante; futuro; pedagogia; comunità; intelligenza/e.

Teaching futures

Abstract

This contribution takes as its basic hypothesis the idea that education will increasingly have to find its centre of gravity in the direction of fostering the development of skills relating to the personal imagination of the future to be active participants in it. In this sense, in the face of today's scenarios, from the digital revolution to democratic regression, pedagogy must position itself as a science committed to futures thinking, in the direction of promoting an awakening of global awareness, which prevents the dominant logic from becoming self-fulfilling prophecies. This perspective must characterise education in both a teleological and methodological sense and implies the intentional development of thought about the future, of

* Università degli Studi di Urbino Carlo Bo (Italia).

educators and students, in a reflective, critical, and creative direction. From this point of view, the teacher's profile will be explored as an intellectual and meta-reflective professional who acts for education as an instrument of human and democratic development. At the same time, the need to inscribe the methodological options of educating within the teleological framework and the idea of the future towards which we intend to move will be considered.

Keywords: *teacher; future; pedagogy; community; intelligence.*

I. REIMMAGINARE FUTURI

Il presente contributo assume come ipotesi di fondo l'idea che l'educazione dovrà sempre più trovare il suo baricentro nella direzione di favorire lo sviluppo di competenze relative all'immaginazione personale e originale del futuro per esserne protagonisti attivi. Questa ipotesi poggia sulla constatazione, suffragata da significativi studi in tal senso, della progressiva perdita di fiducia e addirittura di possibilità di futuro da parte delle giovani generazioni¹. I molti fenomeni e cambiamenti che caratterizzano l'attuale temperie culturale, economica e sociale concorrono complessivamente a suffragare la percezione di predeterminazione delle prospettive e dei futuri individuali e collettivi. Si pensi, ad esempio, alla denuncia che pensatori come Benasayag da tempo conducono circa lo schiacciamento in atto a molteplici livelli, ivi compresi quelli professionali e formativi, sulla performance e sull'evidenza. La critica radicale del filosofo e psicanalista Benasayag consiste nel considerare la società neoliberista come una forza che tende a trasformare le persone in gelatina plasmabile rispetto alle istanze del mercato. Particolarmente efficaci le metafore da lui utilizzate di *endoscheletro* ed *esoscheletro*, la prima considera lo sviluppo delle attitudini e potenzialità individuali elemento centrale per il benessere individuale e per la crescita sociale, la seconda, per contro, impone l'adeguamento degli individui alle istanze provenienti dal mercato, come chiave del successo nel mondo e, quindi, come possibilità di costruzione del proprio futuro. Questo vissuto secondo Benasayag sarebbe all'origine della diffusa sofferenza dell'uomo contemporaneo.

1 A titolo di esempio, ci riferiamo alla paralisi sul presente segnalata da Augè (2012) come esito della cultura consumistica e dell'effimero, al cambiamento di segno del futuro percepito come minaccia, sottolineato da Benasayag e Schmit (2004), all'allarme legato ai cambiamenti climatici che mette seriamente a rischio la terra come pianeta inabitabile, secondo gli studiosi del settore, quali Wallace-Welles, all'angoscia, alla paura e all'ansia del futuro da parte delle giovani generazioni che Galimberti, nella sua analisi del presente, considera esito del nichilismo come Ospite inquietante (2008), del vuoto di obiettivi di chi ha tutto il necessario e il superfluo, in una spinta al piacere come anestetico, in un mondo che fa a meno di loro e delle loro capacità, per cui essi assistono allo scorrere della vita in terza persona.

La postmodernità chiama intelligenza la capacità di disintegrarsi quanto basta per potersi conformare all'esoscheletro dell'impresa. Risulta intelligente chi è capace di giocare a nascondino con sé stesso fino al punto di perdersi [...] chi fa sforzi terribili per cancellare ogni singolarità e aderire ai bisogni dell'impresa. [...] I quadri sono sovente ossessionati dalla logica dei risultati e dalla loro valutazione da parte dell'impresa, all'interno della quale non può sussistere la minima scissione tra i moventi del dipendente e gli obiettivi del datore di lavoro (Benasayag, 2016: 18-19).

In questo senso, Benasayag si domanda se siamo di fronte alla fine dell'umanesimo, per come lo abbiamo storicamente inteso e, quindi, se siamo alla fine della possibilità dell'uomo di essere al centro del proprio destino, grazie alle qualità individuali e peculiari che l'educazione concorre a far emergere, coltivare e sviluppare per costruire la storia di tutti e di ciascuno. Per contro, la spinta a misurarsi continuamente su standard prestazionali stabiliti a priori, secondo istanze esterne da sé e dal proprio orizzonte di senso, comporta, tra le altre cose, l'implosione della capacità di pensare da sé e progettare il proprio futuro.

Nella stessa direzione sembrano muovere tendenze in atto, le quali, soprattutto a partire dalla rivoluzione digitale, propongono visioni estreme quali quelle di *transumanesimo*, come superamento definitivo dell'umano, cui corrisponde il *mind uploading*, vale a dire il vero e proprio trasferimento della mente dal cervello alla macchina (Moravec, 1988). Harari (2018), d'altra parte, suggerisce da tempo la possibilità oggi realistica di *hackerare l'uomo*, da parte chi governa e domina dati, potenza di calcolo e conoscenza biologica, la cui combinazione corrisponde al potere di manipolazione estrema. Organismi internazionali quali l'UNESCO segnalano i rischi connessi ad alcuni tratti distintivi della congiuntura storica attuale, quali l'aumento delle disuguaglianze sociali ed economiche, il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità, l'uso delle risorse che supera i limiti planetari, la regressione democratica e l'automazione tecnologica dirompente. Nel rapporto della Commissione Internazionale sui Futuri dell'Educazione, dal significativo titolo *RE-Immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, queste molteplici crisi e sfide sovrapposte vengono considerate come elementi che limitano i nostri diritti umani individuali e collettivi, danneggiando gran parte della vita sulla terra e come minacce potenziali e dirompenti per i diversi futuri possibili alternativi. A partire da questa premessa, il rapporto si interroga sull'impatto che i cambiamenti plausibili avranno sull'umanità stessa, sia dal punto di vista della regressione della governance democratica, sia da quello della riduzione degli spazi per gli insediamenti umani, sia da quello del progressivo incremento delle disuguaglianze educative. Un'educazione di qualità, secondo queste ipotesi, resterà appannaggio di un'élite sempre più ristretta. Di qui l'impegno per un nuovo contratto sociale per l'educazione che deve consentirci di pensare diversamente al modo in cui educiamo:

Sarà fondamentale estendere le esperienze e le innovazioni educative a nuovi contesti attraverso la condivisione di pratiche e politiche. L'impulso a imparare in modo comparativo ha il potere di “rendere strano ciò che è familiare”, ampliando le prospettive ed esaminando idiosincrasie e presupposti dati per scontati. L'adattamento e i prestiti dovrebbero essere visti come processi di apprendimento e innovazione a tutti gli effetti (Unesco, 2023: 132).

In questo rapporto, dunque, il tema del futuro e il tema dell'educazione vengono fortemente connessi, evidenziando, da un lato, i rischi che i cambiamenti in atto comportano in ordine alla possibilità e alla qualità dell'educazione della collettività umana, dall'altro, il ruolo fondamentale che l'educazione stessa ha e deve tornare ad avere per disegnare futuri alternativi rispetto a quelli che i mutamenti profilano come ineluttabili. In tal senso, la Commissione auspica un'agenda di ricerca collettiva, generalizzata e mondiale sui futuri dell'educazione. A partire dall'affermazione del diritto dell'educazione per tutti, il Rapporto auspica che tale programma di ricerca: “riformuli le sue priorità alla luce dell'alfabetizzazione e del pensiero del futuro” (Unesco, 2023: 134). Di qui l'invito all'apertura delle prospettive diverse per l'innovazione che deve riflettere una gamma molto più ampia di possibilità in contesti e luoghi differenti, con il contributo di tutti alla ricerca in tali direzioni.

Sui vari piani, da quello della ricerca a quello didattico sono implicate capacità di prefigurare differenti, potenziali prospettive future, riconducibili al principio definito da Bruner (2003) dell'*immaginare alternative*. Più il pensiero e le condizioni di vita si fanno omologanti e stringenti, più l'educazione dovrà trovare il suo baricentro nella direzione di favorire lo sviluppo di competenze relative all'immaginazione personale del futuro. Ciò implica la formazione, l'esercizio e l'incremento della capacità di prefigurazione di tanti potenziali futuri alternativi e della creatività, come esercizio dell'*immaginare alternative*. Bruner ne aveva parlato individuando due principi universali su come l'uomo si orienta. Il primo corrisponde alla riflessività in senso stretto, come nuova concettualizzazione dei nostri incontri passati con il mondo; il secondo coincide con “la nostra ‘incredibile’ capacità intellettuale di *immaginare alternative*, di concepire altri modi di essere, di agire e di lottare. E, quindi, se in un certo verso noi siamo ‘creature della storia’, d'altro canto siamo pure agenti autonomi” (Bruner, 2003: 108).

2. LA PROSPETTIVA DEL FUTURES THINKING

Si tratta di insegnare futuri, di agire ai vari livelli (della ricerca, della formazione, metodologico-didattico, dell'istruzione in senso stretto) assumendo come prioritaria la prospettiva dell'immaginazione dei futuri in senso alternativo, già a partire dall'aula. Le logiche algoritmiche alle quali soprattutto le giovani generazioni sono sempre più costrette, lo schiacciamento sulla

performance e sulle istanze eteronome, rischia di compromettere una qualità umana che non può essere invece trascurata e sottovalutata. Al contrario la sua perdita dovrebbe essere, a buona ragione, considerata un'emergenza educativa, ascrivibile ad una nuova forma di povertà educativa.

Riteniamo, in estrema sintesi, che l'esercizio del guardare avanti, pensando futuri alternativi e possibili debba, cioè, costituire una prospettiva caratterizzante l'educare, sia dal punto di vista dell'educatore che da quello dell'educando, sia in senso teleologico che metodologico. Si tratta di attivare a vari livelli processi esplorativi, non anticipatori, ma previsionali con l'intento di stimolare il pensiero verso problemi e dinamiche complesse, per immaginare nuove possibilità, nuove soluzioni che spingano a compiere scelte migliori nel presente e rispondere alle sfide prospettate nel futuro. In questo senso possiamo fare riferimento al *futures thinking*, una disciplina relativamente giovane che cerca di tradurre in termini operativi i presupposti teorici dei *futures studies*, gli studi del futuro. Il *futures thinking* trova applicazione in contesti organizzativi pubblici e privati e si pone l'obiettivo di aiutarli a individuare possibili scenari che si prospettano nel medio e lungo termine (generalmente dai 10 anni in su), ai fini di prendere decisioni più consapevoli nel presente, adottando tecniche e metodologie specifiche. Può essere considerata agli antipodi di approcci basati su analisi predittive che utilizzano lo storico di dati, nell'ambito dei quali analizzano le correlazioni tra le variabili riferibili ad un contesto, per generare report ed elementi utili a prendere decisioni in maniera più informata e consapevole. Il *futures thinking*, infatti, rifiuta a priori l'ipotesi di un futuro predeterminato, né si pone l'obiettivo di individuare con certezza il futuro che ha più probabilità di verificarsi. Si pone, viceversa, l'obiettivo di immaginare una serie di scenari alternativi entro cui collocare le proprie previsioni e, conseguentemente, le proprie politiche innovative e le proprie scelte strategiche. Uno strumento utilizzato in questo ambito è costituito dal *futures cone*, una rappresentazione grafica menzionata nel 1990 dal filosofo canadese Charles Taylor, nei termini di una gamma di futuri plausibili, estesa su un lasso di tempo esplicito, la cui punta rappresenta il presente e la base il futuro. In questi termini ne parla il futurista australiano Joseph Voros in un breve excursus storico sul tema. Successivamente, nel 1994, i futuristi Trevor Hancock e Bezold impiegarono il *future cone* per teorizzare la prima tassonomia dei futuri potenziali, elaborata da Norman Henchey nel '78, allora professore di scienze dell'educazione alla McGill University di Montréal, il quale distingue futuri possibili, plausibili, probabili e preferibili². Il

- 2 La tassonomia dei futuri è uno dei modelli più diffusi nell'ambito delle attività che fanno capo al *foresight strategico*, tese a sviluppare processi di previsione orientati alle aziende, per aiutarle a prendere decisioni più consapevoli sulla base dell'analisi dei futuri alternativi. In questo contesto si sono poi sviluppati il *Design Thinking* e *Futures Thinking* volti ad individuare i problemi (problem finding) e, grazie all'approccio creativo, a risolverli (problem solving). Oltre alle aziende anche alcune istituzioni hanno utilizzato tale approccio. Ad esempio, presso l'Unesco dal 2012 Riel Miller ricopre il ruolo di Head of Foresight. Miller è stato pioniere nella scoperta della

futures cone è uno strumento che il *futures thinking* utilizza per prendere le distanze dal presente, cui rimane, in ogni caso, ben ancorato, per superarne i limiti e guardare lontano ipotizzando svariati scenari alternativi, all'interno dei quali teorizzare le proprie strategie, focalizzandosi su determinati segnali. In tal senso anticipa i cambiamenti, coltivando flessibilità e fluidità nell'esplorazione di scenari sempre passibili di modifiche nel corso del tempo e degli eventi. Si tratta, quindi, di uno strumento teso a stimolare l'esercizio del pensiero in merito a problemi e a dinamiche complesse, immaginando possibilità nuove e alternative, soluzioni inedite, a partire dalle quali imparare a compiere scelte migliori nel presente, ma anche a rispondere alle sfide che si prospettano nel futuro. Il *futures thinking*, anche attraverso intense ibridazioni con il *Design Thinking*, teso essenzialmente a individuare i problemi (*problem finding*), si pone come approccio creativo (*creative problem solving*) nella risoluzione degli stessi. Il modello del *futures cone* si articola in tutta una serie di strumenti tecnici utili alla sua applicazione e alla sua utilità.

Naturalmente il giudizio stesso di quanto oggi consideriamo possibile, plausibile e probabile e, in qualche misura ciò vale anche per il preferibile, dipende dal passare del tempo e dal nostro essere consapevoli e ancorati ad esso. Esempio classico è costituito dallo sbarco sulla luna che nel 1961 fu considerato un futuro plausibile dall'allora presidente Kennedy, tanto da spingerlo ad investire mezzi ingenti per sviluppare sapere, conoscenza e tecnica per rendere realizzabile nel 1969, quando nel 1961 era ancora impossibile. Imparare a muoversi nello spazio dei futuri preferibili è particolarmente importante per canalizzare risorse strategiche nella direzione della realizzazione di quanto consideriamo auspicabile, appunto, allontanando, viceversa gli scenari considerati indesiderabili. Ciò, evidentemente, ha molto a che vedere con l'ambito educativo, il quale trova la sua ragion d'essere nel contribuire, tramite la formazione, a realizzare un'umanità migliore e, quindi, capace di costruire un futuro preferibile per tutti. Utilizzando il linguaggio di questo moderno orientamento di ricerca possiamo affermare che la pedagogia, oggi più che mai, sia chiamata a porsi come scienza impegnata nel *futures thinking*, esercitando la propria vocazione scientifica nella direzione della generazione di valore per il futuro. Ciò vale, a maggior ragione in virtù degli scenari sempre più verosimili, cui abbiamo brevemente fatto riferimento nelle righe precedenti e nell'incremento storico della quota di predeterminazione di futuri possibili ed estremamente probabili, spesso opposti all'etica e al senso dell'educare. La pedagogia è chiamata oggi a porsi come scienza impegnata, insieme ad altre discipline, nella direzione di promuovere un risveglio di consapevolezza globale,

teoria e della pratica dell'uso del futuro, tra i primi a progettare il quadro concettuale della *Future Literacy* e della Disciplina dell'Anticipazione. La Commissione Europea, peraltro, nel 2018 ha fondato il *Competence Centre of Foresight* con l'obiettivo di favorire una cultura strategica, anticipatrice e orientata al futuro. I materiali prodotti sono disponibili presso il sito https://knowledge4policy.ec.europa.eu/foresight_en

che impedisca alle logiche dominanti di divenire profezia autoavverantesi, riducendo ulteriormente la possibilità umana di decidere il futuro desiderabile. Riteniamo infatti che molti degli attuali scenari in atto, dal cambiamento climatico globale, ai mutamenti politici in senso oligarchico e pericolosamente compromesso con interessi economici e finanziari colossali, all'irruzione dell'Intelligenza Artificiale in ogni sistema vitale, siano rischi potenzialmente esplosivi per la possibilità della comunità umana di scegliere il futuro. Questo richiede un duplice impegno nella direzione della costruzione di un'adeguata consapevolezza democratica al riguardo e in quella della costruzione di quella capacità di *immaginare alternative*, già evidenziata da Bruner, tradotta e attualizzata da studi più recenti. Occorrono consapevolezza da un lato e immaginazione dall'altro, per costruire percorsi di sviluppo umano. Come già accennato, in ambito educativo ciò investe i diversi piani, a partire dall'aula, passando per le scelte metodologico-didattiche, per raggiungere quelli della ricerca, della formazione degli addetti ai lavori, etc.

3. UTOPIE EDUCATIVE

Esploreremo ora due di questi ambiti, specificatamente quello relativo alla formazione degli operatori dei contesti educativi e quello delle scelte metodologico-didattiche poste in essere. Pensando in particolare al mondo della scuola, ma avendo in mente anche altri orizzonti, ci domanderemo, in particolare quale insegnante e, conseguentemente quale sua formazione, sia in linea con quanto abbiamo discusso.

C'è bisogno di una vera e propria formazione a essere nel tempo presente, a esercitare una consapevolezza critica riguardo il mondo, la storia e i suoi accadimenti. Questo significa incarnare il carattere sociale della pedagogia, secondo la definizione consolidata nel tempo, vale a dire lasciarsi sollecitare dalle pressanti richieste della società (Mencarelli, 1987) secondo quel rapporto ermeneutico tra individuo e società che Natorp (1922) collocò al centro dell'elaborazione sia teorica che pratica di quel sapere. Lo stesso Dewey, d'altra parte, aveva affrontato a più riprese il tema del rapporto tra educazione e cambiamenti sociali, cogliendone in profondità il significato:

Le modificazioni che sopravvengono nel metodo e nei programmi dell'educazione sono prodotti della situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società che è in corso di trasformazione, non meno dei cambiamenti che si verificano nell'industria e nel commercio. Vi chiedo dunque di rivolgere particolarmente la vostra attenzione al significato che si deve dare al termine "nuova educazione" alla luce dei più larghi cambiamenti della società. Possiamo collegare questa "nuova educazione" al corso generale degli avvenimenti? Se lo possiamo, essa deve uscire dal suo isolamento; deve cessare di essere una faccenda che concerne

soltanto le relazioni fra le eccelse menti dei pedagoghi e il loro particolari alunni. Essa deve essere considerata parte e aspetto dell'intera evoluzione sociale e, almeno nelle linee più generali, come alcunché di inevitabile. Informiamoci quindi sugli aspetti principali del moto sociale; e volgiamoci alla scuola per trovare quale prova ci offre di sforarsi effettivamente per mettersi in linea (Dewey, 1951: 2-3).

Occuparsi oggi di Intelligenza Artificiale non rappresenta un vizzo o un adeguamento alla moda del momento, ma la necessità per la pedagogia di interrogarsi sul senso, sul valore e sulle implicazioni che un fenomeno così rilevante abbia rispetto al senso del presente e al futuro dell'umanità. Così come Dewey, ne *L'Educazione di oggi*, si preoccupava della grande depressione economica americana e di come le scuole potessero anticipare, prevenire e fronteggiare crisi come quella a lui contemporanea, così oggi la pedagogia e tutti gli operatori devono farsi carico di crisi climatica, di derive antidemocratiche nella governance del mondo, di Intelligenza Artificiale, etc. nella prospettiva del futuro. In tal senso riteniamo che occorra recuperare la dimensione culturale alta della riflessione pedagogica, secondo l'indicazione deweyana che avvertiva che l'educazione non potrà fare nulla di importante finché non avverrà un mutamento in quella cosa sostanziale e intangibile che chiamiamo atmosfera e spirito. In particolare, egli suggeriva il cambiamento “da un'acquiescenza compiaciuta a un'onestà intelligenza critica” (Dewey, 1986: 336).

Per questa ragione la formazione del pensiero in senso riflessivo e critico rappresenta una dimensione forte e qualificante, la quale è fortemente correlata a quella che consideriamo la seconda direzione del pensiero riflessivo (Michellini, 2013, 2016), vale a dire il cambiamento. Questo implica l'immaginare alternative, l'aprirsi alla pluralità delle ipotesi, il guardare creativamente al futuro, di cui abbiamo detto sopra. La riflessività e la creatività sono quindi centrali per il docente del futuro, il quale deve essere in grado di immaginare alternative e di affrontare le sfide emergenti con un approccio critico e strategico, per sviluppare intelligenze altrettanto segnate in tal senso.

Se la pedagogia vuole essere sociale deve essere in grado di porsi come soggetto culturale capace di visione, intesa come utopia, sbilanciamento forte nella dimensione dell'idealità, di qualcosa che non sia ancora stato raggiunto e conquistato, ma che pure consideriamo un futuro auspicabile per il quale valga la pena osare di attraversare il mare ignoto delle incertezze, della serie di scopi per cui agire³. Se la visione non è utopica, ma solo realistica e probabile, viene meno la tensione creativa, che è invece necessaria a pensare alternative e a cambiare. Certamente la visione implica anche la pre-visione, come vedere prima che il sogno si realizzi, prima che le condizioni lo ren-

3 Rimandiamo a: Frabboni F. e Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 2003: 6-28, per la definizione di utopia come elemento irrinunciabile della teoria e della prassi pedagogiche, per dare vita in termini concreti e non puramente fantastici al cambiamento.

dano possibile, prima che altri lo condividano. È un saper guardare oltre l'immediato, che spesso abbaglia e ottunde, è immaginazione degli sviluppi futuri, incerti, ma possibili nella direzione auspicabile. In questo senso la previsione, alimentata dall'utopia educativa che la anima, guarda al presente scorgendo in esso opportunità positive, congiuntamente ai rischi.

Ci appassiona, al contrario, la previsione come capacità di re-interpretare la propria identità individuale e comunitaria alla luce dei mutamenti della storia, come utopia riletta alla luce del futuro immaginato. In questo caso prevedere significherebbe progettare la nave in modo che superi gli ostacoli e utilizzi la direzione dei venti, per raggiungere la meta prefissata (Michellini, 2006: 73-75). La meta riguarda la prefigurazione del mondo futuro che vorremmo che i ragazzi di oggi abitino e ciò che ne renderà possibile la cittadinanza, così da focalizzare funzionalmente l'attenzione e la direzione di investimento delle risorse migliori.

Si delinea così il profilo dell'insegnante del futuro, come intellettuale e professionista meta-riflessivo che agisce per un'educazione intesa come strumento di sviluppo umano e democratico, per un futuro auspicabile, sulla base dei valori individuati e scelti dalla comunità. Ciò comporta una ridefinizione dell'idea di scuola che contribuisca a costruire un futuro più equo e inclusivo, superando in maniera radicale la concezione che la vorrebbe cinghia di trasmissione delle esigenze del mercato. La formazione dei docenti, in tal senso, si iscrive nella più ampia riflessione in ordine all'idea di scuola e di educazione, continuamente ridefinite sulla base delle istanze del tempo presente e delle prospettive future, così come la migliore tradizione pedagogica ci ricorda⁴.

La riflessione pedagogica si è ampiamente soffermata sul profilo riflessivo delle professioni educative facendo perno sulla poderosa elaborazione deweyana in ordine al pensiero riflessivo inteso come la miglior forma di pensiero (Dewey, 2006: 61), come indagine, ripresa da parte di Schön (1993), il quale ne definisce l'articolazione in *reflection-in-action*, *reflection-on-action*, *reflection-on reflection-in-action*, approdando all'ipotesi di apprendimento trasformativo come: "processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato" (Mezirow, 2003: 106). Il

4 Indicativamente desideriamo qui ricordare come emblemi della grande attenzione al futuro della scuola e dell'educazione, l'intera opera di Dewey in ordine alla *nuova educazione*, il saggio di Riccardo Massa, *Cambiare la scuola* (Roma-Bari: Laterza) del 1997, le *Dieci nuove competenze per insegnare* (Roma: Anicia) del 1999 di Perennoud, il richiamo di Franco Frabboni de *La scuola domani*, (Napoli: Loffredo Editore) del 2009, alla pedagogia come scienza con le ali, capace di andare oltre, utopicamente e, più di recente, Giovanni Genovesi de *La scuola serve ancora* (Roma: Anicia, 2022). Per concludere questa rapsodica ricognizione desideriamo esprimere un doveroso tributo all'ultimo lavoro di Giancarlo Cerini, *Atlante delle riforme (im)possibili* (Napoli: Tecnodid, 2021), appassionato e acuto sostenitore di una scuola democratica, con la proposta di una sintesi dei temi più urgenti da affrontare oggi, in vista di un domani migliore, con gli obiettivi da perseguire e le risorse da impegnare.

punto che consideriamo cruciale ai fini del nostro ragionamento è riconducibile a quanto Mezirow pone al cuore del nesso tra schemi di significato e prospettive di significato descrivendo (e sostenendo) il processo che, partendo dalla presa di coscienza delle proprie *formae mentis* e sottoponendole al vaglio critico, le trasforma, nel caso esse si rivelino inadeguate, superate o distorti. La prospettiva è assimilabile a quella individuata nella Teoria dei livelli logici dell'apprendimento, messa a punto da Bateson (1986) con particolare riguardo agli apprendimenti 2 e 3. Bateson (*Ibid.*: 333) considera l'apprendimento 3, un evento rarissimo, nel quale il proprio "io" non funge più da argomento cruciale di segmentazione dell'esperienza, e giunge ad una sorta di irrilevanza, a seguito della quale può avvenire la liberazione dalla tirannia degli apprendimenti di tipo 2 e la profonda riorganizzazione del carattere.

Coniugare il profilo del professionista dell'educazione con la capacità di pensare il futuro in termini utopici, alternativi e incisivi, esige, evidentemente un approccio che valorizza in maniera radicale quanto elaborato in ordine alla riflessività nelle professioni, declinando e sostenendo la formazione iniziale e in servizio, in questa direzione. Anche in Italia si sono costruiti modelli e percorsi significativi, che, viceversa, rischiano di non essere più attualizzabili per una serie di fattori che stanno incidendo sull'idea stessa di formazione, di educazione, di scuola etc. Non è questa la sede in cui approfondire questi aspetti che pure sono estremamente importanti, ma non si può non fare riferimento, a titolo esemplificativo, ai percorsi abilitanti per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e di secondo grado (i cosiddetti PF60, 30 e 36 CFU) compresi in tempi di svolgimento che rischiano di comprometterne il potenziale formativo, soprattutto inteso nel senso riflessivo a cui stiamo facendo riferimento. Il pensiero riflessivo, il pensiero critico e quello che immagina alternative e favorisce il cambiamento necessitano di tempo adeguato, di spazi dedicati e di investimento forte. Il pensiero riflessivo e l'apprendimento trasformativo non sono elementi accessori e residuali, ma ossatura portante su cui investire intenzionalmente. Ripensare l'insegnamento nella visione del futuro significa investire sia in termini formativi che di supporto nei contesti reali, sul complesso sviluppo della competenza metariflessiva che non può essere considerata esclusivamente dote personale, ma profilo professionale da sostenere e costruire in senso istituzionale e prospettico.

Ciò detto, cerchiamo di individuare alcuni elementi su cui ripensare il profilo e la formazione del docente per la costruzione del futuro. Domandiamoci quale formazione possa favorire e incrementare visioni di lungo periodo, nel segno dell'utopia educativa. Certamente si tratta di continuare a segnare, o tornare a segnare, in senso riflessivo la formazione, sia essa iniziale o in servizio. Occorrono itinerari, dispositivi e strumenti coerenti con questo profilo. In tal senso quanto realizzato, ad esempio, nei percorsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria dalle origini ad oggi, nelle varie università italiane, consegna un repertorio particolarmente ricco e fecondo. Lo stesso dicasi per le molte ricerche

svolte nelle scuole. Ci permettiamo di segnalare, in tal senso e a titolo meramente esemplificativo la ricerca *Il docente riflessivo* finalizzata ad indagare i modi e le forme tipici del pensiero dei professionisti dell'insegnamento/apprendimento e, di qui, a innescare processi di cambiamento attraverso l'introduzione e la validazione di dispositivi riflessivi, con il coinvolgimento attivo, consapevole e partecipante degli insegnanti stessi. In particolare, *Il docente riflessivo* ha inteso implementare una *comunità di pensiero* che realizzasse nel concreto quella che consideriamo la condizione delle condizioni per l'esercizio e lo sviluppo del pensiero riflessivo, come avremo modo di dire successivamente⁵.

Questa ricerca, così come tante altre sviluppate sia in Italia che all'estero, ha messo a punto un repertorio di dispositivi, strumenti e indicazioni concrete e coerenti con il profilo riflessivo di cui stiamo parlando. A titolo esemplificativo il dispositivo *Appunti* (Michellini, 2016: 153-159) offre alcuni spunti utili a comprendere quanto stiamo affermando, soprattutto in relazione alla complessa articolazione delle fasi in esso previste. Partendo da un episodio accaduto in classe, scelto dall'insegnante, si avvia una prima attività di scrittura professionale tesa a promuovere una conversazione riflessiva con i materiali della situazione da parte del docente. A questa prima fase seguono una serie di attività tese, viceversa ad attivare una pluralità di rispecchiamenti emancipativi (con un singolo docente non conosciuto, con un gruppo territoriale, con un indagatore, con alcuni testi teorici attraverso la lettura dialogata in gruppo...). Il senso di questa articolazione risiede proprio nell'esigenza di considerare diversi scenari possibili per attivare un autentico pensiero riflessivo, che non coincide con l'introspezione (pur importante e intesa in senso attivo) ma che esige l'attivazione di vere e proprie proiezioni in senso plurale. Queste vanno implementate sia nella direzione della presa di coscienza riguardo l'episodio e le convinzioni che esso consente di portare alla luce, sia nella direzione dell'immaginare alternative. In questa seconda direzione vanno, ad esempio, le indicazioni di specificare che cosa il docente si proponga a seguito delle sollecitazioni ricevute e delle riflessioni condotte. L'esempio vuole essere indicativo delle forme e dei modi con cui istituzionalizzare una riflessione di secondo livello, intervenendo in forma organica su un'indagine già condotta e condivisa ad un primo livello, ponendo l'accento su quanto appare lontano dalle consuetudini emerse nella riflessione di primo livello, proiettandole, quindi, in prospettive alternative. La riflessione di primo livello, ascrivibile secondo Schön alla *reflection in action* e alla *reflection on*

5 La ricerca, svolta tra il 2013 e il 2016, ha coinvolto scuole dell'infanzia e primaria, statali e comunali della regione Marche e delle zone limitrofe dell'Emilia-Romagna insieme a studenti tirocinanti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Urbino e i tutor universitari ad essi affidati. La ricerca ha coinvolto scuole accoglienti che avevano rapporto sistematico e consolidato negli anni per il tirocinio. La presentazione del disegno complessivo della ricerca e i risultati conseguiti sono illustrati nel volume di Michellini M.C., *Fare Comunità di pensiero*, edito da FrancoAngeli nel 2016.

action, è fondamentale per far emergere i modelli sottostanti l'agire, quelli che spesso vengono adottati in maniera inconsapevole ed implicita. Guardare al futuro, significa però, ripensare ai modelli emersi, proiettandoli in visioni utopiche: e se...? cosa cambiare?, formulare ipotesi alternative e tradurle in termini di itinerari attuativi, scelte strategiche, etc.⁶ Muovere in queste direzioni significa anche far emergere gli schemi difensivi che qualsiasi consuetudine e convinzione porta con sé, affrontandole in chiave trasformativa. Fermarsi al primo livello espone al rischio di sottostare alle logiche performative, riconducendo la riflessione esclusivamente ai criteri di efficienza e di efficacia dell'azione.

Intesa in questi termini la capacità metariflessiva non può essere ridotta alla dimensione tecnica di ottimizzazione delle pratiche. Queste viceversa dovranno essere coerenti con l'intento di favorire lo sviluppo della abilità di compiere scelte conseguenti a quanto immaginato come orizzonte alternativo a quello suggerito come unico possibile. In tal senso è fortemente implicata la dimensione assiologica e valoriale.

Dopo avere esplorato, sia pure sommariamente, l'ambito relativo alla formazione dei docenti, come prototipo di operatori dei contesti educativi, muoviamo ora verso quello delle scelte metodologico-didattiche poste in essere che, evidentemente, emaneranno dall'esercizio metariflessivo cui abbiamo fatto riferimento. Le scelte operative, infatti, non potranno che esprimere in maniera coerente la riflessione di secondo livello propria del docente metariflessivo (o dell'educatore, o del pedagogo o del formatore, o altro). Volutamente abbiamo posto in questo ordine i due piani considerati a titolo di esempio, nella convinzione che il modo in cui si agisce, dipende dalla visione più ampia relativa alle finalità, agli orizzonti, alle priorità, etc. A sua volta questa visione, come abbiamo evidenziato, è correlata all'idea di futuri. La sottolineatura circa l'ordine logico dei due temi intende evidenziare la necessità di continua integrazione problematica tra i due piani, a fronte della tendenza che, viceversa, li colloca in forme più o meno forti di separatezza. In tal senso, in questa fase storica, si rende prioritario, infatti, affrontare e superare l'avvitamento tecnicistico in atto nel discorso culturale generale, in ambito pedagogico e, per quanto riguarda la scuola, nello specifico della didattica. Le scelte metodologiche ed operative non vanno considerate come opzioni autonome e indipendenti, ma collo-

6 e se...? e Cosa cambiare? Sono strumenti messi a punto nella ricerca-azione *Apprendimenti e competenze. Dalla condivisione alla certificazione* svolta in collaborazione tra l'Università degli studi di Urbino e l'Ufficio Scolastico Provinciale di Pesaro-Urbino, a seguito dell'emanazione delle indicazioni Nazionali del 2012 e dalla L. 296/2006 che innalzava l'obbligo di istruzione. La ricerca, quindi, raccoglieva la duplice indicazione a orientare i curricoli scolastici nella direzione dello sviluppo di competenze secondo una prospettiva di continuità verticale. Attraverso tali strumenti le criticità emerse nelle situazioni concrete venivano utilizzate nell'ambito di attività collettive finalizzate a sviluppare riflessioni in chiave emancipativa e trasformativa. Si veda in proposito: Michelini M.C., Testa S. (2012), *Apprendimenti e competenze. Dalla condivisione alla certificazione*, Milano: FrancoAngeli.

cate nella cornice educativa teleologica cui si intende collocarsi consapevolmente, con riferimento alla prospettiva dei futuri verso i quali si sceglie di operare. In tal senso, proprio rispetto agli scenari di defuturizzazione pensiamo che complessivamente, oggi più che mai, occorra focalizzare l'attenzione su strategie che favoriscano il protagonismo di tutti gli allievi in ordine al proprio futuro di vita, a partire dalla maturazione della capacità di essere protagonisti delle relazioni, dei processi e degli apprendimenti che si sviluppano in aula. In questo senso qualsiasi scelta va interpretata come una forma di orientamento che

grazie all'interiorizzazione di una funzione educativa adulta di guida e mentorship, [può] confluire progressivamente nella competenza auto-orientante del soggetto, capace di ascoltare le proprie esigenze e aspirazioni e, al contempo, di essere consapevole del ruolo dei molteplici condizionamenti esistenti nella propria storia di formazione individuale e sociale (Riva, 2020: 48).

Evidentemente insegnare futuri, da un punto di vista pedagogico significa affermare e praticare concezioni di apprendimento come consapevolezza, capacità riflessiva e critica, creatività e non come addestramento, che la cultura liberista, anche per il tramite dell'avvitamento tecnicistico, vorrebbe imporre come modello unico. Le opzioni metodologiche vanno iscritte necessariamente entro la cornice teleologica e l'idea di futuro nella quale si sceglie di muoversi. Il futuro inteso in senso democratico, equo, sostenibile, inclusivo per tutti, nel quale ciascuno possa valorizzare il proprio potenziale e realizzare il proprio progetto di vita, esige una stretta connessione tra i valori menzionati e le scelte che, fin dall'infanzia, mettano gli allievi nelle condizioni di sviluppare tali capacità. In questo senso ciò significa promuovere lo sviluppo (anche facendo scelte metodologicamente coerenti) di quella che Howard Gardner (2006) nel volume *Cinque chiavi per il futuro* identificava come *intelligenza etica*, propria di chi cerca di comprendere il proprio ruolo nel pianeta, perché diventi il luogo in cui vorrebbe vivere. Questa congiuntamente all'*intelligenza disciplinare*, l'unica che consentirà a ciascuno di esprimere la propria originalità, senza “ballare la musica degli altri” (Gardner 2006: 13), alla capacità di combinare la mole incrementale di informazioni in modi che abbiano senso (l'*intelligenza sintetica*), all'*intelligenza creativa*, capace di inventare nuove forme di pensiero, proporre idee originali e interrogativi inesplorati e all'*intelligenza rispettosa*, che si sforza di capire le differenze in un mondo sempre più interconnesso dovrà comporre una nuova serie di modalità intellettive necessarie a costruire futuri.

Stiamo sostenendo che tutti gli elementi del pensare e dell'agire educativo e didattico (i soggetti, le relazioni, gli obiettivi di apprendimento, i saperi, i metodi, i sistemi valutativi, etc.) devono essere interpretati secondo l'ottica metariflessiva a cui abbiamo intitolato il docente e la sua formazione, se si vuole utilmente favorire lo sviluppo umano e promuovere futuri

preferibili, vale a dire futuri scelti e autonomamente immaginati e realizzati da parte di coloro che abiteranno il mondo e in esso vivranno. In funzione di essi l'orientamento andrà interpretato come tratto necessario a far emergere e valorizzare la pluralità delle intelligenze dei singoli, promuovendone lo sviluppo personale, globale e sociale, attraverso la coltivazione del pensiero riflessivo, critico e creativo.

La prospettiva complessivamente descritta ha un carattere essenzialmente utopico, nel senso alto del termine e non può essere considerato semplicemente un traguardo individuale, come viceversa certa logica meritocratica vorrebbe. Esso esige un soggetto comunitario, che abbiamo in più occasioni definito *comunità di pensiero*, vale a dire una comunità che si istituisce intenzionalmente per porre il pensiero, e la progettualità conseguente, al centro del proprio costituirsi in senso democratico, riflessivo, dialogico e reciproco (Michelini, 2016).

Vorremmo immaginarla come portato della *congiunta saggezza* (Dewey, 1986: 330) esercitata con continuità e per lungo tempo nel farsi carico *onestamente e coraggiosamente* della situazione attuale, espressione di autonomia intellettuale e di capacità progettuale della comunità educativa intesa in senso pieno. Una comunità capace di muovere in direzione diversa dall'unica in cui il pensiero attualmente dominante muove disegnando un futuro bloccato e scritto da altri. La congiunta saggezza è frutto di ricerca e impegno di un soggetto comunitario che assume consapevolmente e intenzionalmente il compito sociale e storico di insegnare futuri, nel senso etimologico di imprimere in esso dei segni attraverso l'educare. La formazione e l'esercizio della miglior forma di pensiero, quello che sa estrarre *l'elemento intelligente dall'esperienza*, criticamente interpretata, sono l'asse portante della capacità creativa necessaria a immaginare e costruire futuri.

BIBLIOGRAFIA

- Augè, M. (2012), *Futuro*, Torino: Bollati-Boringhieri.
- Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2020), *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Roma: Carocci.
- Baldacci, M., Bocciolesi, E., Michelini, M.C., Odi, L., Oliverio, S. (2023), "Per un'idea di insegnante", in *Pedagogia più didattica*, vol. 9, n. 2, pp. 49-60. DOI: <https://doi.org/10.14605/PD922304>.
- Bateson, G. (1986), *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi (Ed. or. 1972).
- Benanti, P. (2022), *Human in the loop. Decisioni umane e intelligenze artificiali*, Milano: Mondadori.
- Benasayag, M., Schmit, G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano: Feltrinelli.

- Benasayag, M. (2016), *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*, Milano: Feltrinelli.
- Bertin, G.M. (2021), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma: Avio Edizioni Scientifiche (Ed. or. 1967).
- Biesta, G. (2023), “La buona educazione in un’epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell’educare”, in *Encyclopaedia. Journal of Phenomenology and Education*, vol. 27 n. 1S, pp. 9–20. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16834>
- Bruner, J. (2003), *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri (Ed. or. 1990).
- Colicchi, E. (2021), *I valori in educazione e in pedagogia*, Roma: Carocci.
- Damasio, A. (2022), *Sentire e conoscere*, Milano: Adelphi.
- Dewey, J. (1951), *Scuola e società*, Firenze: La Nuova Italia (Ed. or. 1899).
- Dewey, J. (1986), *L’educazione di oggi*, Firenze: La Nuova Italia (Ed. or. 1940).
- Dewey, J. (2000), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia (Ed. or. 1916).
- Dewey, J. (2006), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l’educazione*, Firenze: La Nuova Italia (Ed. or. 1933).
- Fendler, L. (2018), “Educationalization”, in P. Smeyers (a cura di), *International Handbook of Philosophy of Education*, Cham: Springer, pp. 1169-1184.
- Floridi, L. (2017), *La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta trasformando il mondo*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Floridi, L. (2022), *Etica dell’intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Freire, P. (1980), *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Arnoldo Mondadori Editore (Ed. or. 1968).
- Gardner, H. (2006), *Cinque chiavi per il futuro*, Milano: Feltrinelli.
- Harari, Y.N. (2018), *21 lezioni per il XXI secolo*, Milano: Bompiani.
- Levy, P. (2002), *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*, Milano: Feltrinelli (Ed. or. 1994).
- Massa, R. (1997), *Cambiare la scuola*, Roma-Bari: Laterza.
- Mencarelli, M. (1987), “Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985). Problemi e termini del dibattito”, in *Quaderni dell’Istituto di Pedagogia*, Facoltà di Magistero dell’Università di Siena.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina Editore (Ed. or. 1991).
- Moravec, H. (1988), *Mind Children: The Future of Robot and Human Intelligence*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Michellini, M.C. (2006), *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione dalla progettazione educativa all’organizzazione scolastica*, Milano: FrancoAngeli.
- Michellini, M.C. (2013), *Educare il pensiero. Per la formazione dell’insegnante riflessivo*, Milano: FrancoAngeli.
- Michellini, M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero: Insegnamento come pratica riflessiva*, Milano: FrancoAngeli.

- Michelini, M.C. (2020), “Il concetto di formazione nei documenti dell’Unione Europea.”, in M. Baldacci, & E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, Istruzione, Formazione*, Roma: Avio Edizioni Scientifiche, pp. 248-261.
- Michelini, M.C. (2024), “Il futuro del pensiero nell’era digitale”, in *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, vol. 24, n. 2, pp. 257-271. DOI: <https://doi.org/10.36253/form-15966>.
- Natorp, P. (1922), *Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeninschaft*, Stuttgart: Fromman.
- Pietropolli Charmet, G. (2012), *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva, F. (2021), “Intelligenza artificiale e post umano. Pedagogia e utopia”, in *Rivista di Scienze dell’Educazione*, vol. 59, n. 1, pp. 52-67.
- Riva, M.G. (2020), “Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti”, in *Pedagogia più didattica*, vol.6 n. 2, pp. 37-50. DOI: <https://doi.org/10.14605/PD622003>.
- Riva, M.G. (2021), *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Edizioni Dedalo (Ed. or. 1983).
- Soresi, S. (2020), *L’orientamento può cambiare rotta? Può, rinnegando l’homo adaptus, oeconomicus e competens, promuovere l’homo prospectus, visionarius e sapiens?*, in <https://www.sio-online.it/> (parte prima e parte seconda), consultato il 7 maggio 2025.
- Surowiecki, J. (2007), *La saggezza della folla*, Roma: Fusi Orari (Ed. or. 2004).
- Tröhler, D. (2016), “Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World”, in M.A. Peters (a cura di), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Cham and Singapore: Springer Science + Business Media Singapore, pp. 1-6.
- UNESCO (2023), *RE-Immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l’educazione*, Brescia: Editrice La Scuola, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298>, consultato il 7 maggio 2025.