

**MeTis**

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



ANNO V - Numero 1 - 06/2015

# “L’EDUCAZIONE AI TEMPI DELLA CRISI”. RICOSTRUIRE UN’IDEA DI FUTURO NELLA SOCIETA’ DEL DISINCANTO

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.  
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648  
www.progedit.com  
www.metis.progedit.com  
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall’ANVUR  
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

**Direttore scientifico**

**Isabella Loiodice (Università di Foggia)**

**Comitato di direzione scientifica**

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

**Comitato scientifico**

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); 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); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d’Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

**Comitato di redazione**

Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D’Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Gazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

## IN QUESTO NUMERO

Parafrasando il titolo di un celebre romanzo (*L’amore ai tempi del colera*) di Gabriel Garcia Márquez, questo numero della rivista intende riflettere su uno degli aspetti più problematici della società contemporanea: quello cioè della rinuncia a progettare il futuro, schiacciati su di un presente che non si riesce neanche a vivere pienamente e consapevolmente, perché voracemente inghiottito da una velocità fine a se stessa.

In una pubblicazione del 2008 intitolata *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*, Bauman raffigura il tempo della modernità come un insieme di punti sparsi che non indicano alcuna traiettoria futura ma invitano a vivere momento per momento, senza consentire progetti, desideri, sogni da realizzare ma “occasioni” da consumare secondo una logica che motiva solo a godere dell’effimera possibilità dell’ora, vivendo nella dimensione del momentaneo come forma di protezione dall’angoscia di una vita priva di prospettive.

La defuturizzazione è figlia della cultura dell’effimero e le vittime privilegiate sono soprattutto i giovani a cui, invece, dovrebbe appartenere – quasi costitutivamente – la dimensione del futuro. I giovani *sono* il futuro: il loro futuro personale ma anche quello della società cui appartengono e che deve poter e saper riprogettarsi insieme a loro e attraverso di loro.

La stagnazione in un “presente onnipresente”, più subito che vissuto, ingigantisce gli aspetti più deleteri di una crisi generalizzata, materiale e immateriale, con cui si è soliti identificare la società contemporanea: si parla di crisi economica, finanziaria, politica, sociale, ma anche di crisi valoriale ed educativa, cogliendo del termine solo la sua accezione negativa (che peraltro pare abbia preso il sopravvento soltanto nel secondo Novecento) rispetto al significato in positivo di trasformazione, di cambiamento, quindi anche di evoluzione e di emancipazione.

Questo numero, quindi, richiama l’attenzione sulle possibilità e sulle capacità che il sapere pedagogico, e le scienze umano-sociali in generale, hanno di *educare a costruire futuro*, con uno sguardo preferenziale alle giovani generazioni: perché sappiano ri-apprendere a sognare, a sperare, a progettare una vita proiettata verso il futuro.

Com’è giusto che sia.



INDICE - TABLE OF CONTENTS

**L'EDITORIALE - EDITORIAL**

*di Isabella Loiodice*

Educare a costruire il futuro al di là del “presente onnipotente”, p. 5

**INTERVENTI - ARGUMENTS**

*di Roberto Albarea*

La nostalgia del futuro: mantenere l'instabile all'insegna della sostenibilità, p. 7

**SAGGI - ESSAYS**

*di Michele Corsi*

The adults are the problem of the young. Pedagogical itineraries and educational emergencies, p. 16

*di Antonia Cunti, Alessandra Priore, Sergio Bellantonio*

Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto, p. 26

*di Lorena Milani*

Transdisciplinarietà come progetto politico. La crisi sociale come crisi culturale e di senso, p. 41

*di Maria Grazia Riva*

Previous generations have already “eaten” everything. Some reflections about contemporary social anxiety in the step University-World of work, p. 49

*di Maria Vinella*

Sindrome da iper-visione. Lo stress percettivo degli immaginari giovanili, p. 63

*di Vasco D'Agnesse*

Progetto e possibilità in Heidegger: la radicale apertura dell'educazione come sfida al nichilismo, p. 73

*di Giuliano Franceschini*

Crisi e formazione: dai mutamenti del sistema produttivo al rinnovamento dei sistemi formativi, p. 82

*di Catia Giacconi*

Young people with disability: educational challenges for new inclusive spaces, p. 91

*di Marco Milella*

Esplorare il possibile per costruire il futuro, p. 103

*di Furio Pesci*

Un futuro liquido per giovani postmoderni?, p. 114

*di Marco Piccinno*

Insegnare la scienza per formare la persona. Per una didattica orientata al futuro, p. 123

*di Stefano Polenta*

Defuturizzazione e fragilità del sé. Essere attori del proprio progetto di vita, p. 133

*di Massimiliano Stramaglia*

Gli adolescenti e la grande rete. Opportunità e livelli di comunicazione, p. 153

*di Gabriella Armenise*

Verso una pedagogia che consenta all'umanità “nuova” di “abitare il disincanto”, p. 163

*di Micaela Castiglioni*

È ancora possibile educare e formare nell'età adulta?, p. 172

*di Matteo Cornacchia*

L'educazione di fronte alla crisi: dal rischio di vederla scomparire alla necessità di doverla riaffermare, p. 178

*di Claudio Crivellari*

Scuola e agenzie educative nell'età della crisi, p. 186

*Daniela Dato*

Pedagogia della domanda e “crisis skills”, p. 191

*di Daniela De Leo*

Educare a costruire il futuro: tra filosofia e pedagogia, p. 200

*di Barbara De Serio*

Quando il corpo cambia, la mente cambia: suggerimenti di lettura a partire da alcune considerazioni montessoriane, p. 207

*di Tiziana Iaquina*

Educare al dolore, p. 216

*di Paola Martino*

Gli acrobati del disincanto. L'educazione tra ascesi e funambolismo, p. 231

*di Marisa Musai*

Dalla paura verso il futuro alla ricerca di possibilità: riflessioni pedagogiche per educare l'identità personale, p. 241

*di Alessandro Ferrante, Cristina Palmieri*

Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo post-umanista, p. 248

*di Monica Parricchi*

Educare alla cittadinanza economica, percorsi per una pedagogia del benessere, p. 261

*di Micaela Sánchez Martín*

Jóvenes, formación y empleo en España, p. 268

*di Roberto Travaglini*

Educare alla crisi, p. 273

*di Federico Zamengo, Nicolò Valenzano*

La defuturizzazione e l'egemonia presentista. Il pensiero utopico come risorsa per uscire dalla crisi, p. 279

*di Severo Cardone*

Orientarsi nella società liquido-moderna. Ripensarsi e riprogettarsi per donare nuove forme e direzioni al futuro, p. 286

*di Angela De Piano*

Il futuro delle persone con disabilità: quando futuro vuol dire integrazione e autonomia, p. 294

*di Tommaso Fratini*

Prospettiva temporale, giovinezza e nuovi disagi della civiltà: considerazioni pedagogiche, p. 305

*di Francesco Mansolillo*

L'orientamento delle giovani generazioni: un'emergenza educativa, p. 316

*di Laura Selmo*

Ridare voce al desiderio di realizzazione attraverso la cura di sé: un possibile antidoto al tempo di crisi, p. 329

## EX ORDIUM

*di Mattia Baiutti*

La competenza interculturale per pensare insieme un futuro possibile, p. 332

*di Federica Cirulli*

Le opportunità dei percorsi gratuiti per la formazione universitaria in Europa e in Italia: l'Open Education e i MOOC, p. 340

*di Viviana De Angelis*

Nuove tecnologie, fede e formazione dell'umano, p. 350

*di Emanuela Fiorentino*

Il senso della temporalità nella società dell'incertezza: il ruolo della scuola, p. 365

*di Luca Giuseppe Ingrosso*

Dalla crisi delle culture al progetto interculturale. Il "caso" dei Paesi Bassi, p. 370

*di Paola Alessia Lampugnani*

La sfida pedagogica alla trasformazione culturale, p. 385

*di Elisa Maia*

L'Aquila: finis terrae. Ripensare il territorio in chiave pedagogica, p. 396

*di Valentina Pennazio*

Giovani disabili e progetto di vita nella società del disincanto, p. 408

*di Claudio Pignalberi*

Guardare oltre! Verso nuove traiettorie di apprendimento nella direzione del capability approach, p. 416

*di Silvia Corral Robles*

La importancia de la competencia emocional en la sociedad educativa actual, p. 426

*di Mario Salcuni*

Dai MOOC alle recenti forme di consumo collaborativo: nuove sfide della pedagogia in tempi di crisi, p. 437

*di Antonello Talarico, Raffaella Belfiore*

Progettare il cambiamento: itinerari di autoriflessione sulle prassi educative, p. 444

*di Gabriella Vitale*

Essere dropout: la dimensione del fallimento tra rinuncia al presente e assenza del futuro, p. 450

## BUONE PRASSI - GOOD PRACTICES

*di Maritza del Valle Rodríguez, Gracia González-Gijón, Susana Torio López*

Los valores feministas en la obra de Olga Nolla: creación de un modelo axiológico, p. 459

*di Giuseppe Annacontini*

Studiare all'università. Rappresentazioni e percezioni degli studenti per ripensare il sistema delle missioni, p. 473

*di Raffaele Mantegazza*

A scuola di politica. Resoconto critico di una esperienza pedagogico-politica, p. 490

*di Mariarosaria De Simone*

La pratica della mindfulness nella formazione universitaria: un laboratorio di educazione alla responsabilità, p. 494

*di Monica Bianchi, Alessia Travaglini*

Insegnanti e allievi: due prospettive di ricerca a confronto, p. 518

*di Carlo Macale*

Parlare del futuro a partire dal sé. Un'esperienza tra i banchi di un Centro di Formazione Professionale, p. 528

*di Alessandra Romano*

"La riflessione educativa ai tempi della crisi". L'agire educativo come progettualità di apprendimento condiviso per il futuro, p. 541

## OPERA PRIMA

*di Carmen Colangelo*

Diversity Management e diversabilità. Il caso del progetto Equal Meccenate, p. 561

*di Silvia Della Posta*

Investire nelle competenze digitali per educare al futuro. L'esperienza del Basso Lazio: Aquino, Pontecorvo, Roccasecca, p. 569

**RECENSIONI***di Alessandra Altamura*

Pati, L. (a cura di) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola, p. 579

*di Giuseppe Annacontini*

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci, p. 584

*di Sergio Bellantonio*

Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli, p. 587

*di Marco Brancucci*

Pirè, V. (2014). *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*. Roma: Aracne, p. 590

*di Enrica Fontani*

Brown, S., & Race, P. (1995). *Assess Your Own Teaching Quality*. London: Routledge Falmer, p. 593

*di Rosa Gallelli*

Rossini, V. (2015). *Educazione e potere, Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Guerini, p. 596

*di Luca Giuseppe Ingrosso*

Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci, p. 598

*di Maria Grazia Lombardi*

Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia, p. 603

*di Rosaria Pace*

Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci, p. 605

*di Franca Pinto Minerva*

Burgio, G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Mimesis: Milano, p. 609

*di Alessandra Romano*

Strollo, M. R. (a cura di) (2014). *Promuovere la "democrazia cognitiva". Scritti in memoria di Bruno Schettini*. Napoli: Luciano, p. 611

*di Paolo Serreri*

Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università*. Roma: Anicia, p. 615

**La defuturizzazione e l'egemonia presentista.  
Il pensiero utopico come risorsa per uscire dalla crisi**

*di Federico Zamengo, Nicolò Valenzano*

DOI: 10.12897/01.00095

La modernità liquida caratterizzata dal tempo puntillistico (Bauman, 2008/2009) intrappola le persone nel presente, rinunciando al futuro e ignorando il passato.

In particolare, la cultura dell'effimero, nucleo dell'ideologia del presente, “paralizza il pensiero del futuro” (Augè, 2012, p. 15). L'imperativo presentista prescrive di sopportare, accettare e amare questo mondo presente, rinunciando ad ogni passione trasformatrice.

L'apertura al futuro, indicata da Bloch come un tratto distintivo della condizione umana, pare trovare non pochi ostacoli nella realtà contemporanea, in modo particolare per i giovani. Non ci si riferisce solamente all'incertezza esistenziale e alla flessibilità occupazionale, piuttosto a ciò che è stato definito, più in generale, il “cambiamento di segno del futuro” (Benasayag & Schmit, 2003/2004), ossia il passaggio da un'idea di futuro interpretato positivamente come promessa all'attuale e perenne stato di allerta e di minaccia, da cui pare non si possa attendere nulla di buono.

Non v'è dubbio che la particolare contingenza storico-economica sia molto complessa e non costituisca un invito allettante in favore della crescita delle giovani generazioni. Si intende sostenere il valore positivo di questa e di ogni situazione di crisi: il suo essere una condizione di passaggio. L'attuale crisi, che investe vari livelli, da quello economico a quello politico, da quello sociale a quello etico, è stata resa possibile anche dall'appiattimento culturale all'egemonia presentista, dalla rinuncia al futuro e quindi, in ultima istanza, dall'esaurirsi del pensiero utopico. Se la defuturizzazione dei giovani è conseguenza, se non altro indiretta, della rinuncia al pensiero utopico, in questa sede si intende recuperare il valore del possibile, dell'ideale e dell'utopico nell'analisi pedagogica.

La ripresa dell'utopia implica, in prima istanza, di intenderla non come pura fantasticheria o frutto dogmatico di una fantasia politica allucinatoria. Si cercherà pertanto di evidenziare la caratteristica distintiva di ogni buona utopia: la dialettica tra reale e possibile. Si individueranno anche i rischi di una misconcezione di tale dialettica: l'eccesso di realismo conduce alla bieca legittimazione dell'esistente e l'eccesso di futuro porta al sogno di evasione. Si sosterrà la tesi per cui il ruolo critico ed emancipativo dell'utopia è possibile solo se si intende correttamente tale dialettica.

In seguito si individuerà il nesso e le analogie tra utopia e pedagogia, al fine di sostenere l'analogia tra queste due forme di pensiero. Si mostreranno così i rischi di una pedagogia che non sappia correttamente intendere la dialettica tra reale e futuro come cuore dell'educazione: da una parte l'addestramento, dall'altra il sogno visionario. In conclusione si evidenzieranno due principali contributi del pensiero utopico alla riflessione pedagogica. Il primo strettamente epistemologico, relativo al modo di procedere del discorso pedagogico. Il secondo consentirà il passaggio dal piano epistemologico a quello propriamente educativo.

The liquid modernity characterized by the pointillistic time (Bauman, 2008/2009) traps people in a present time, then it renouncing, as a consequence, to the future and ignoring the past. In particular, the ephemeral culture, nucleus of present ideology, paralyses the thought of the future (Augè, 2012). The “presentist” imperative prescribes to bear, to accept and to like this present world, abdicating to every dimension transforming people and society.

The opening to future, indicated by Bloch as a feature of human condition, seems to find obstacles in the contemporaneity, especially for young people. It doesn't only refer to the existential uncertainty and the occupational flexibility, rather than to what has been defined, more in general terms, the change of the future sign (Benasayag & Schmit, 2003/2004), the passage from an idea of future interpreted positively as a promise to an actual and perennial state of alert and threat, which seems not to carry any positive aspects.

There is no doubt that the particular historical-economic contingency is very complex and doesn't constitute a real invitation in favor of the growth of young generations. We intend to state the positive value of this and every situation of crisis: as a possible change. The current crisis, that involves several levels, from the economical to the political ones, from the social to the ethical ones, has been fuelled also by the cultural leveling to the presentist hegemony, by the renunciation to the future and therefore, at the end, by the depletion of the utopic thought. If the defuturisation of young people is one of the consequences, even just indirect, of the renunciation to the utopic thought, in this context it recovers the value of possibility, of utopia in the educational analysis.

The resumption of the utopia implies, firstly, to interpret it not as pure daydream or the dogmatic result of a visionary political fantasy. We are going to select the distinctive characteristic of every good utopia: the dialectic between reality and possibility. There are two risks of misinterpretation of such dialectic: a blind trust in realism leads to sinister legitimization of the existing, and a blind trust in future that leads to dreams of getaway. We will defend the thesis that sees the critical and emancipatory role of the utopia only if it intends that dialectic in a balanced way. Then, we will characterize the connection and the analogies between utopia and education, to state the analogy between these two forms of thought. We will show the risks of a education that doesn't correctly know how to intend the dialectic between reality and future as core of the education practice: on the one side the training, on the other the visionary dream. In conclusion, particular emphasis will be put on two aspects of how utopia can enrich and influence on the educational approach. The first of the two refers to epistemological ambit, related to the way the educational discourse works. The second aspect will invite to turn from the epistemological ambit to the educational one.

## 1. I giovani e la defuturizzazione

Non stupisce che anche i dati trimestrali pubblicati dall'Osservatorio Nazionale sul Capitale Sociale (Maggio 2015) sottolineino l'ennesima amara constatazione: il 70% degli intervistati è convinto che l'unica speranza di poter fare carriera per i giovani italiani sia rappresentata "dall'estero" e, nello stesso tempo, evidenzino quanto l'avvenire non prometta nulla di buono: il 67% dei soggetti sostiene, infatti, che nel prossimo futuro i giovani italiani avranno una posizione sociale ed economica inferiore rispetto ai propri padri (Diamanti, 2015). Al medesimo orizzonte, appartengono anche quei proclami che delineano una dimensione prospettica intrisa di scenari catastrofici sul piano economico, sociale, sanitario ed ambientale. Il messaggio evocato, sospinto e vissuto che sembra partire dal mondo adulto ed abbattersi come una scure sull'universo giovanile appare inequivocabile: "il futuro è morto, non c'è più, non si facciano illusione, la pacchia è finita, come il petrolio e come l'acqua" (Pietropolli Charmet, 2011, p. 137). Per la verità, neanche troppo è l'imbarazzo nei confronti di una generazione che, come da più parti sottolineato, è stata simbolicamente tradita da chi l'ha preceduta, non solo in termini economico-sociali, ma anche e soprattutto educativi. La retorica, invece, predilige soffermarsi sul talento giovanile individuale e sull'educazione come investimento (Augè, 2012), celando un palese disprezzo per chi stra-ordinario non è - e non ambisce ad esserlo - giustificando e dichiarandone contemporaneamente l'esclusione (Laffi, 2014).

L'immagine che ne deriva affiancando i vari *frames* proposti è tutt'altro che incoraggiante: per chi si affaccia alla vita adulta in questa contingenza storico-sociale, crescere può apparire un'impresa temeraria, di certo poco entusiasmante: non solo a causa del confronto con l'inevitabile incertezza esistenziale o i rischi occupazionali suggeriti dal totem della flessibilità. Soprattutto, in termini più generali, ci vorremmo riferire a ciò che è stato definito il "cambiamento di segno del futuro" (Bensayag & Schmit, 2004), ovvero il passaggio da un'idea di futuro luminoso e prospettico, all'attuale stato di perenne allerta e minaccia. Sostare quotidianamente accanto all'epitaffio del futuro e al *Requiem* dei diffusi "non più" non è certo un'esperienza gratificante.

Recuperando la celebre annotazione agostiniana, se il presente del futuro non è l'attesa, ma si trasforma in resa e il presente del passato non è memoria, ma diviene rapida obsolescenza programmata, non resta, per giovani e meno giovani, che aggrapparsi all'esperienza del presente puntillistico:

un'apologia del frammento che rischia di avvicinarsi all'assenza di dimensione (Bauman, 2008/2009), minando alla base la possibilità stessa di dare vita a narrazioni continuative della propria identità (Sennet, 1999/2010), seppur all'interno del cambiamento. In altri termini, smarcandosi tanto da una retrospettiva, tanto da un'aspirazione prospettica, l'esistenza appare avvitarsi in una vera e propria "egemonia presentista" che qualifica come possibili solamente i tratti dell'immediatezza, della precarietà e dell'emergenza, rinunciando all'alternativa ed ignorando ciò che è stato (Zamengo, 2012).

Allora nella convinzione, evocata da Seneca, della necessità di scorgere una mano in grado di trarre fuori (Ep. ad Luc, V, 52) dalla temperie contemporanea, perché non abbandonare le visioni apocalittiche ed intravedere, proprio all'interno della defuturizzazione contemporanea, una presa possibile capace di divincolarsi tanto dai proclami scoraggianti, quanto dalla fantasticheria? In altri termini, in che modo accompagnare le giovani generazioni verso il futuro in un contesto critico e problematico come quello odierno?

In questa sede si intende proporre una possibile traiettoria che consiste nel recuperare, *tout court*, il valore assegnato al possibile dall'analisi pedagogica: una tensione, non una scorciatoia, che anima una via antitetica tanto alla rassegnazione nei confronti del già dato e nella sua replicazione, tanto ad un superficiale ottimismo di maniera. Siamo convinti, infatti, che il recupero della dimensione utopica nel pensiero pedagogico e la conseguente tensione volta ad insegnare a sognare e a sperare, consenta di reintrodurre la dimensione del futuro nel campo educativo e nelle attese dei giovani.

## 2. Utopia tra realtà e futuro

Un tratto caratteristico della cultura occidentale, come già osservava Mircea Eliade (1964), è costituito da un forte interesse nei confronti delle utopie, siano esse politiche, sociali o educative (p. 211). Sin dalle proprie origini, il pensiero occidentale si è strutturato intorno alla dialettica tra il realismo delle tecniche, da un lato, e l'irrealismo e l'astrazione propria della metafisica dall'altro; ed è per colmare tale iato che nasce l'utopia, con lo scopo di raccordare il reale con l'ideale (Cambi, 2006, pp. 125-126). In questa prospettiva, il pensiero utopico occidentale emergerebbe, dunque, dal tentativo di tenere insieme l'aderenza al reale e il contemporaneo bisogno di critica e di oltrepassamento del reale medesimo, mostrando così sin dalle origini l'inestricabilità del nesso tra realismo e futuro. Una ulteriore considerazione storica consente di cogliere il nesso tra pensiero utopico e cultura occidentale: la società dell'Occidente si è sempre connotata come una società in cambiamento e in evoluzione, aperta al futuro più che al passato e quindi piuttosto concentrata sul rinnovamento e la riprogettazione.

Tuttavia, l'interesse nei confronti del pensiero utopico, nel corso del XX secolo, in seguito al mutamento delle condizioni storico-sociali, del contesto geopolitico e della stagione politica (Fest 1991/1992) è andato progressivamente erodendosi. Un declino segnato anche dalle dure critiche ad esso rivolte nel corso degli anni Settanta e Ottanta e dall'affermarsi della tesi relativa alla fine delle grandi narrazioni propugnata da una certa filosofia postmoderna (Baldini, 1976; Lyotard, 1979/1981). E infatti negli ultimi decenni del XX secolo, in particolare a partire dal 1989, si è assistito alla scomparsa dal panorama intellettuale dei progetti utopici e dei sogni di emancipazione (Fusaro, 2005; 2014).

In questa sede con utopia non si intende una pura fantasticheria o il frutto dogmatico di una fantasia politica allucinatória, né il ritorno ad un vagheggiato stato di natura o la costruzione di un modello completamente astratto, poiché implicherebbero evasione di fronte all'impegno della costruzione di alternative. Viceversa si assume una concezione positiva e proattiva del termine utopia, intesa come anticipazione, progetto e raffigurazione di un futuro migliore a partire dai problemi più attuali. Sono due gli elementi caratterizzanti l'utopia che è opportuno sottolineare: il realismo e il futuro.

Il collegamento tra utopia e realismo è meno peregrino di quanto si possa pensare, infatti la tensione utopica è presente già nella dinamica sociale di cambiamento. Anche per il nuovo realismo l'inevitabilità del reale è solamente il primo aspetto della questione, "il primo passo sulla strada della

critica e della emancipazione” (Ferraris, 2012, p. 62). Se il pensiero si riduce alla constatazione e giustificazione dell'esistente, smette di essere sogno prospettico e progettazione di un nuovo e migliore avvenire, rinunciando con ciò all'istanza critica ed emancipativa.

Il nesso tra utopia e futuro è evidente non solo nelle ucronie ma in tutte le utopie moderne, anche in quelle preilluministiche: tutte le prospettive utopiche contengono un'istanza di emancipazione e la speranza in un mondo migliore. La modernità è, secondo Reinhart Koselleck (2006/2009), l'epoca futurocentrica proprio perché uno dei suoi tratti caratterizzanti è costituito dalla centralità del pensiero utopico. Ciò ha connotato il pensiero moderno come proteso verso il futuro, concepito come orizzonte migliore rispetto al presente. Un orizzonte in grado di mobilitare all'azione e di restituire senso al presente, trasformandolo in un campo di lotta per il futuro stesso. Specularmente a quanto illustrato nel precedente capoverso, il pensiero utopico porta con sé un'inevitabile rischio: se rinuncia all'istanza di realtà con un eccesso di futuro - nel sogno-evasione o fantasia irrealizzabile- sacrifica l'istanza critica ed emancipativa che deve necessariamente nutrirsi di realismo.

Questa dialettica tra realtà e futuro trova migliore configurazione se intesa come critica del presente e indicazione di possibilità inedite. Non a caso le caratteristiche delle utopie moderne, a partire dalla fondativa *Utopia* di Thomas More, sono proprio il nesso con la realtà, l'istanza critica e quella di rinnovamento (Pompeo Faracovi, 1981, pp. 11-13). Il pensiero utopico, dunque, si ricollega con la speranza e il non-ancora ed interpreta questo nesso in chiave di emancipazione, a partire dalla critica della realtà. È interessante notare, nel passaggio, come l'istanza critica ed emancipativa costituisca il cardine tra l'aspetto realista e la dimensione della possibilità: affinché un pensiero possa dirsi critico ed emancipativo deve necessariamente fondarsi sull'esistente e proiettarsi nel futuro.

### 3. L'utopia e la pedagogia

Il legame tra utopia e pedagogia è indissolubile per almeno due ragioni. In primo luogo, le speranze utopiche si sono sempre fondate principalmente sull'educazione, infatti l'utopia pedagogica ha occupato un posto preminente in molte utopie (Massò, 1927, p. 27; Ruyer, 1950, p. 44). L'educazione è stata concepita nelle varie utopie come attività centrale nella ricostruzione ideale della società. In secondo luogo, le teorie pedagogiche hanno sempre fatto riferimento ad un modello antropologico e sociale da perseguire, pertanto hanno potuto mirare a qualche forma di cambiamento del reale sulla base di modelli ideali costruiti nel pensiero a partire dall'esistente. Parafrasando Roger Money-Kyrle, si può affermare che da questo punto di vista l'utopia è stata e può continuare ad essere la “scolta avanzata” della pedagogia (1958/1971, p. 115): in altri termini le utopie hanno anticipato, stimolato e favorito l'affermazione o lo sviluppo di molte teorie sociologiche e pedagogiche (Ruyer, 1950, p.115). La pedagogia, come l'utopia, è progettazione e prefigurazione di un futuro diverso e migliore ed è, al medesimo tempo, azione modificatrice verso quel cambiamento prospettato: “la pedagogia è proiettata verso il futuro, verso un al di là spaziotemporale, e l'educazione che la sostanzia ha come caratteristica dominante quella di presentarsi sempre come un'attività modificatrice, volta al cambiamento, cioè al superamento di uno stato di cose esistente, verso una differente situazione futura” (Tramma, 2010, p. 16).

Il pedagogista e l'utopista sono accomunati, da un lato, dal prendere le mosse dalle dinamiche sociali reali e, dall'altra, dalla “speranza in un mondo migliore che non c'è ancora” (Mariani, 1995, p. 19). Sono entrambi inattuali nel senso nietzscheano di non appiattirsi con le tendenze prevalenti del presente e perciò nel fare “più saldo, coerente e soprattutto lungimirante, lo sforzo dell'uomo per rendere l'esistenza un evento non soltanto tollerabile, ma anche apprezzato e desiderato” (Bertin, 1977, p. 3). In altri termini, è proprio la dialettica tra reale e futuro, tratto caratterizzante ogni pensiero utopico, che fonda l'inestricabile legame della pedagogia con l'utopia.

Due sono i rischi individuabili come propri di una pedagogia che non sappia correttamente intendere la dialettica tra reale e futuro come cuore dell'educazione: da una parte l'addestramento, dall'altra il sogno visionario.



L'appiattimento ad un realismo ingenuo e per nulla prospettico suona, in questi casi, come una resa o la stipula di un contratto di non belligeranza. Tuttavia senza uno scarto, senza un “qualcosa rimasto per così dire cavo”, la relazione educativa difficilmente può essere trasformativa, poiché se ad essa si sottrae una certa tensione utopica (Mariani, 1995) rischia di attestarsi in una pratica meccanica (Bloch, 1959/2005, pp. 230-231). Senza una dimensione di speranza e prospettico-utopica aperta al possibile, l'educazione si configura come mero addestramento; in forma poetica, lo ricorda Danilo Dolci (1974): “ciascuno cresce solo se sognato”. L'educazione, in questa prospettiva, deve ripensare la propria immagine, deve oltrepassare quell'idea per la quale essa è pratica di cura, sostegno e guida di una crescita individuale. Siffatta rappresentazione trasforma l'educazione in amministrazione, ovvero in un'attività connessa alla predisposizione di mezzi per realizzare fini già stabiliti riducendola pertanto ad una dimensione esclusivamente pragmatica, esecutiva e per nulla progettuale. Tale pedagogia decaduta ad gestione amministrativa si riduce “a tecnica dell'adattamento sociale, a teoria della conformazione” (Cambi, 2006, p. 129).

Il secondo rischio in cui può incorrere un pensiero pedagogico incapace di intendere correttamente la dialettica tra reale e futuro consiste nel trasformarsi in sogno visionario. Il pensare pedagogico deve contrassegnarsi, in modo eminente, a partire dalla progettazione/interpretazione del futuro, ma nel fare ciò non deve limitarsi ad indicare utopie irrealizzabili e di evasione. In tal modo il pensiero pedagogico si può configurare non come un'utopia visionaria, ma critica e costruttiva. Così l'identità critica, interpretativa e regolativa propria di ogni utopia ben fondata può caratterizzare una buona pedagogia. L'educazione implica sì la progettualità, “un disporre di un modello e di un percorso, che si vuole e che si va a realizzare”, ma una progettualità che prenda le mosse dal reale (Cambi, 2006, p. 138). È bene puntualizzare che tale modello, educativo e antropologico, debba essere costruito a partire dalle contingenze storico-sociali, sulla base delle quali definire i fini educativi che influenzeranno la progettualità. Detto in altri termini, la questione del principio educativo deve essere posta non in maniera astratta e metafisica, poiché genererebbe solamente sogni di evasione, ma “in una forma del tutto storicizzata” in modo tale da declinare tale principio sull'uomo concreto (Baldacci, 2014, pp. 33-34).

#### **4. L'utopia come premessa e fine dell'educazione**

Il contributo che il pensiero utopico può portare alla pedagogia è almeno duplice: in questa sede ci si limiterà ad accennare al primo aspetto, soffermandosi maggiormente sul secondo. Il primo risvolto investe il congegno del discorso pedagogico. In particolare, è stato sostenuto (Metelli Di Lallo, 1966, p. 591, pp. 663-674) che l'utopia, configurando il proprio impianto logico-discorsivo come un esperimento mentale, è in sinergia con il discorso scientifico al fine di contribuire allo sviluppo del discorso pedagogico. Da questo punto di vista può essere utile ricordare come, nel nostro tempo, la forma espressiva più attuale e più incisiva del discorso utopico è quella del saggio critico, piuttosto che quella narrativa tipico del modello classico (Cambi, 2006, p. 130).

Il secondo contributo del pensiero utopico al discorso pedagogico riguarda la possibilità di prospettare nuovi modelli educativi. In un'epoca caratterizzata da varie forme di crisi, tra cui quella educativa, si intraveda la possibilità di educare al cambiamento attraverso la descrizione di nuovi modelli educativi che, a loro volta, presuppongono un nuovo concetto di umanità (Bertin, 1976, pp. 258-266). In questa prospettiva si vuole proporre un modello antropologico che implica la capacità delle nuove generazioni di analizzare criticamente l'esistente, di valutare le proprie cornici cognitive in rapporto ai dati di realtà e di padroneggiare il momento in cui si rende necessaria una revisione, anche radicale, dei propri abiti mentali, al fine di riformulare nuovi progetti di cambiamento dell'esistente. Questa capacità è quella che Bateson indicava come il terzo livello dell'educazione: la capacità di relativizzare le categorie del pensiero, mantenendo connesse tra loro categorie anche fortemente divergenti. Negli studenti va stimolata questa capacità di «liberazione dalla tirannia dell'abitudine», che implica processi di cambiamento epistemologico. (Bateson, 1992/1972; Bauman, 2012, p. 39; Bauman, 2001/2002, pp. 157-160). Un siffatto modello educativo dovrebbe esse-

re capace di prevenire future situazioni di crisi poiché fondato su un'idea di uomo capace di mettere in discussione e modificare i propri convincimenti, cornici cognitive e abiti mentali quando la realtà lo richiede. Questa proprietà non deve essere confusa con uno scetticismo nichilistico, viceversa può portare alla formulazione di un ideale sulla base del quale pensare un avvenire migliore per se stessi e la società in cui si vive.

Un modello educativo, dunque, che non solo recupera l'istanza utopica come premessa ma anche come contenuto e fine, ossia come elemento da coltivare nelle persone affinché queste non si siano soggiogate all'egemonia presentista per la quale un futuro migliore non è né possibile né immaginabile. Il ruolo dell'utopia sin qui delineato riguarda il pensare pedagogico, ma con questo passaggio pare svolgere una parte decisiva anche per quanto riguarda il “fare” educazione. Si propone pertanto un'educazione che “sappia formare le menti in maniera che possano introdurre cambiamenti sociali senza provocare disordini”, un'educazione che coniughi le istanze, proprie anche di ogni utopia, del realismo e della prospettiva di un futuro migliore (Dewey 1916/1984, p. 126).

Educare al tempo della crisi significa, in questa prospettiva, prospettare un'utopia pedagogica che abbia come ideale un nuovo modello di uomo caratterizzato, tra l'altro, dalla capacità di non mettere in congedo speranza e coraggio e non accettare in maniera irriflessa il presente come orizzonte ultimo. Nello specifico, significa insegnare ai giovani la capacità di analisi e critica dell'esistente, una disamina critica delle proprie mancanze e di quelle della società tutta. La valutazione della realtà non è che il primo passo a cui deve far seguito la capacità di sperare, immaginare e progettare un futuro migliore. Decisiva è in questa prospettiva la proprietà di nutrire aspettative in vista di un domani migliore non accontentandosi del reale e di immaginare il futuro a partire dal presente con l'aiuto del passato. Questo uomo nuovo, però, non è sufficiente che sia capace di comprendere e immaginare per via intellettuale l'avvenire carico di istanze emancipative, deve anche esserne all'altezza ovvero volerlo e avere il coraggio di perseguirlo. È pertanto fondamentale formare nei giovani non solo la capacità di sperare, ma anche il coraggio di desiderare un futuro diverso, non accontentandosi del godimento immanente, e di perseguire con forza e caparbia tali speranze. Alla luce di ciò, quanto si va proponendo in questa sede può essere correttamente interpretato come “un'utopia finalmente concreta” (Bloch 1968/1971, p. 327; 1968/1977).

## **Bibliografia**

- Augè, M. (2012). *Futuro*. Torino: Bollati-Boringhieri. (Original work published 2012).
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldini, M. (1976). Introduzione. In M. Baldini (A cura di), *Utopia e pedagogia* (pp. V-XXXIX). Brescia: La Scuola.
- Bateson, G. (1992). Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione. In G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* (pp. 324-356). Milano: Adelphi. (Original work published 1972).
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata. Come cambiano la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 2001).
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 2008).
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 2003).
- Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bloch, E. (1971). *Ateismo nel Cristianesimo: per la religione dell'esodo e del regno*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1968).
- Bloch, E. (1977). Marx: camminare eretti, utopia concreta. In *Karl Marx* (pp. 197-212). Bologna: Il Mulino. (Original work published 1968).
- Bloch, E. (2005). *Il principio speranza*. Milano: Garzanti. (Original work published 1959).

- Cambi, F. (2006). *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*. Bologna: CLUEB.
- Dewey, J. (1984), *Democrazia e educazione* (E. Enriques Agnoletti & P. Paduano). Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1916).
- Diamanti, I. (A cura di), (2015). *XLV Osservatorio sul Capitale Sociale degli Italiani - La Buona Scuola. Rapporto maggio 2015*. Disponibile in :[www.demos.it](http://www.demos.it).
- Dolci, D. (1974). *Poema umano*. Torino: Einaudi.
- Eliade, M. (1964). *Paradis et utopie. Geographie mythique et eschatologie*. In A. Portmann (Hrsg.). *Vom Sinn der Utopie* (pp. 211-234). Eranos-Jahrbuch XXXIII/1964, Zurich: Rhein-Verlag.
- Ferraris, M. (2012). *Manifesto del nuovo realismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Fest, J. (1992). *Il sogno distrutto. La fine dell'età delle utopie*. Milano: Garzanti. (Original work published 1991).
- Fusaro, D. (2005). *Filosofia e speranza. Ernst Bloch e Karl Löwith interpreti di Marx*. Padova: Il Prato.
- Fusaro, D. (2012). *Coraggio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fusaro, D. (2014). *Il futuro è nostro: filosofia dell'azione*. Milano: Bompiani.
- Koselleck, R. (2009). *Il vocabolario della modernità : progresso, crisi, utopia e altre storie di concetti*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 2006).
- Laffi, S. (2014). *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Liotard, J.-F. (1981). *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1979).
- Mariani, A. M. (1995). *Pedagogia e utopia. L'utopia pedagogica dell'educazione permanente*. Brescia: La Scuola.
- Massó, G. (1927). *Education in Utopias*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Money-Kyrle, R. (1971). *Psicoanalisi e filosofia*. In J. D. Sutherland (A cura di). *Psicoanalisi e pensiero contemporaneo* (pp. 113-139). Roma: Armando. (Original work published 1958).
- Pietropolli Charmet, G. (2012). *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*. Roma-Bari: Laterza.
- Pompeo Faracovi, O. (1981). *Utopia e civiltà. 1500 – 1700*. Torino: Loescher.
- Ruyer, R. (1950). *L'utopie et les utopies*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sennet, R., (2010). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita delle persone*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1999).
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- Zamengo, F. (2012). *L'adulto presente*. Torino: SEI.