Contesti educativi ad alta complessità alla prova del futuro
Un possibile framework per la ricerca

Davide Zoletto*

Riassunto

L'articolo mira ad esplorare alcune questioni teoriche riguardanti il ruolo che il futuro come immaginario sociale può svolgere nella ricerca pedagogico-interculturale, con particolare riferimento alla ricerca in contesti educativi ad alta complessità socioculturale. Nei primi due paragrafi verranno discusse brevemente le difficoltà di pensare il futuro nel contesto delle attuali società caratterizzate da incertezza e precarietà. Nel paragrafo successivo verrà approfondito il modo in cui elementi connessi ai contesti postidigitali, ai processi di community building, all'educazione non formale e informale possono influire su come viene immaginato il futuro nei contesti educativi odierni ad alta complessità.

Parole chiave*: futuro; pedagogia interculturale; contesti complessi; postdigitale; comunità*

Socio-culturally complex educational contexts to the test of the future A research framework

Abstract

This paper aims to discuss some theoretical issues concerning the role that future as social imaginary can play in the field of intercultural education research, with special reference to research in socio-culturally complex educational contexts. In the first two paragraphs, the paper will briefly discuss the problem of thinking about the future in current societies featured by uncertainty and precariousness. In the following paragraph, the paper will then go on to explore how emergent issues about postdigital contexts, community building processes and not formal/informal education affect the ways through which the future can be imagined in current socio-culturally complex educational environments.

Keywords: *future; intercultural education; complex environments; postdigital; community.*

* Università degli Studi di Udine (Italia).

Civitas educationis, a. XIV, n. 2, dicembre 2025 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568 • ISBN: 9791222333595 • DOI: 10.7413/2281-9568139
© 2025 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

"A me interessa […] la sfida di immaginazione di cui abbiamo bisogno per vivere senza questi corrimani che un tempo ci facevano credere di sapere, collettivamente, dove stessimo andando" (Tsing, 2021: 25).

1. Immaginare il futuro in tempi di incertezza

Per tratteggiare la densità pedagogica del tema del futuro nell'ambito della ricerca in contesti ad alta complessità socioculturale, si è avuto modo altrove (Zoletto, 2025) di fare riferimento a un volume di Arjun Appadurai programmaticamente intitolato *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale* (2014). In questa sede, al fine di provare a esplicitare la centralità di tale tema nello *specifico immaginario* della *ricerca pedagogico-interculturale*, vorrei muovere dall'introduzione che Ugo Fabietti scriveva a quello stesso volume.

In quelle pagine, infatti, Fabietti sottolineava come l'opera di Appadurai si collocasse all'interno di un più ampio progetto – già da tempo avviato nell'ambito delle scienze sociali – di riformulare le categorie analitiche utili per descrivere e comprendere le società contemporanee, caratterizzate da elementi di fluidità, dinamismo, complessità, diversità. Oltre che ad Appadurai e ai suoi celebri "pano-orami [etno-, medio-, ideo-, finanzio-, tecn-orami]", Fabietti faceva riferimento anche ad autori come Augé (e al suo concetto di "surmodernità") e Hannerz (con la sua idea di "ecumene globale") (Fabietti, 2014: VIII-IX).

Fabietti si chiedeva in particolare se tali concetti (Fabietti parlava in realtà di "immagini"…) corrispondessero davvero a cambiamenti effettivamente emergenti nel mondo contemporaneo o costituissero di fatto soprattutto "una maniera nuova di *guardare* al mondo" (*Ibidem*). Faceva sua – Fabietti – la posizione di Augé, ovvero che potessero in definitiva essere vere entrambe le affermazioni, dal momento che "l'esperienza di un mondo complesso e la sua interpretazione sono legate, anche in materia di analisi culturale, in un circolo al cui interno sguardo e mondo interagiscono reciprocamente" (*Ibidem*).

È interessante che fosse questa la chiave di lettura con cui Fabietti introduceva all'epoca il volume di Appadurai. Chiosava infatti in questo senso Fabietti che

> per 'futuro' Appadurai non [intendeva] un possibile scenario prossimo venturo, ma un *elemento dell'immaginario sociale* mediante il quale le comunità, i gruppi, le collettività elaborano strategie di adattamento e sopravvivenza in una realtà dominata dalle forze 'impersonali' della finanza, delle strategie mediatiche, nonché da apparenti bricolages ideologico-religiosi in un mondo caratterizzato da quella che, oltre un secolo fa, Émile Durkheim [aveva chiamato] 'anomia sociale' (*Ibidem, corsivo mio)*.

Gli antropologi hanno più volte – negli ultimi anni – provato a sintetizzare almeno alcune delle caratteristiche contemporanee di una tale anomia. E ne hanno in qualche modo evidenziato, tra gli altri, i tratti di *incertezza*, *insicurezza*, in particolare proprio rispetto alle difficoltà di *pensare il futuro*.

James Clifford, ad esempio, muovendo da un'analisi dei vettori intrecciati e plurali dei processi di globalizzazione e decolonizzazione, ne ha parlato come di un "senso entusiasmante di possibilità storica" accompagnato però dalla "paura, la consapevolezza viscerale che un dato mondo è scomparso improvvisamente" (Clifford, 2023: 20). Una delle ragioni, prosegue l'autore, è che "all'improvviso si presentano serie domande relative al futuro dei nostri nipoti" (*Ibidem*). Sono domande come queste che hanno non a caso spinto i più attenti 'studiosi del futuro' a sottolineare l'importanza di mettere in campo (e allenarci a) un pensiero in grado di spingersi fino alla "settima generazione" (Krznaric, 2023: 120).

Ma qui vorrei sottolineare soprattutto l'accento posto da Clifford sul "senso di insicurezza", che secondo l'antropologo è riconducibile a una pluralità di elementi di crisi, che vanno dai "ciclici processi di declino economico-politico" alle "minacce ecologiche a lungo termine che non possono più essere gestite o esportate" (Ibid.: 21), dagli aspetti demografici alle "guerre per le risorse" (*Ibidem*). Clifford sottolinea tali elementi di precarietà, suggerendo come si tratti di "*instabilità profonde*, che cambiano il mondo" (*Ibidem*, c.vo mio). E ricorda altresì che tale precarietà – che per molti di noi potrebbe risultare in qualche modo inedita – è in realtà "una sensazione di vulnerabilità che la maggior parte delle persone su questo pianeta conosce da sempre" (*Ibidem*).

Lo stesso tipo di situazione/sensazione di incertezza e precarietà è descritto da un'altra autrice contemporanea, l'antropologa Lowenhaupt Tsing, nel suo volume *Il fungo alla fine del mondo. La possibilità di vivere nelle rovine del capitalismo* (2021) (che è divenuto peraltro da subito un piccolo "classico' negli studi dei rapporti fra antropologia ed ecologia). I toni di Tsing, in alcuni passaggi, non sono lontani da quelli di Clifford: "che cosa fate quando il vostro mondo comincia a crollare? […] Il terrore naturalmente dilaga, e non solo per me" (Tsing, 2021: 23). Allo stesso tempo, per altri aspetti, sembrano avvicinare le riflessioni di Tsing a quelle di Appadurai.

> La questione non è solo la paura che nuovi disastri irrompano: [il fatto è che] ci ritroviamo senza bussola, *non abbiamo più storie che raccontino dove stiamo andando*. Un tempo la precarietà sembrava il destino di meno fortunati. Ora tutte le nostre vite sembrano divenute precarie. anche quando, per il momento, abbiamo ancora le tasche piene (Ibid.: 24, c.vo mio).

Uno dei punti sottolineati da Tsing – ed è uno degli aspetti su cui la sua analisi sembra in effetti avvicinarsi, almeno in parte, alle riflessioni di Appadurai – è la mancanza di "storie che raccontino dove stiamo andando",

ovvero proprio la mancanza di un immaginario sociale del futuro. Non a caso, la stessa Tsing sottolinea la differenza *tra* questa situazione (e percezione) *e* quella della metà del Ventesimo secolo quando "poeti e filosofi del Nord globale si sentivano ingabbiati nella troppo stabilità del mondo". Oggi, a differenza di allora, sono in "molti, a Nord come a Sud, [a trovarsi davanti] problemi senza fine" (*Ibidem*).

Se dunque, come osservano Clifford e Tsing – ma si potrebbe, forse, *mutatis mutandis*, e soprattutto in considerazione delle possibili implicazioni per l'ambito pedagogico-educativo, pensare di allargare il campo dei riferimenti anche ad alcune delle ultime riflessioni di Edgar Morin, si veda ad esempio il recente *Svegliamoci!* (Morin, 2022) – la situazione/sensazione che oggi viviamo è quella di una tale incertezza/precarietà, allora l'impegno/esercizio a cui Appadurai e Tsing ci invitano è appunto quello ad esplorare ciò che Tsing chiama "vita senza la promessa di stabilità" (*Ibidem*): ovvero, esplorare le condizioni di incertezza/precarietà odierne per provare, a mappare quelle che Fabietti chiamava, come si è visto, "strategie di adattamento e sopravvivenza".

Con le parole di Tsing, si tratta, forse, di raccogliere "la sfida di immaginazione di cui abbiamo bisogno per vivere senza questi corrimani che un tempo ci facevano credere di sapere, collettivamente, dove stessimo andando" (Tsing, 2021: 25). Una sfida per la quale – nel contesto di altri dibattiti, e con più specifico riferimento a quella che le autrici chiamano rispettivamente "immaginazione ludica" e "immaginazione narrativa" - si potrebbe peraltro rinviare anche alle diverse, ma altrettanto significative suggestioni, non prive peraltro di implicazioni pedagogiche, delle riflessioni di Martha Nussbaum e Gayatri Chakravorty Spivak (cfr. ad esempio rispettivamente Nussbaum 2011 e Spivak 2012; per un tentativo di declinazione nel contesto pedagogico-educativo del nostro Paese, si veda Zoletto, 2023a: 27-46).

2. Un futuro che può "generare legame"

È dunque anche in questa prospettiva, forse, che il tema del futuro come "immaginario sociale" – ovvero come componente chiave del repertorio teorico-pedagogico con cui descrivere, interpretare e provare a orientare i contesti educativi odierni – diviene particolarmente rilevante anche per quella ricerca e quell'intervento che definiamo spesso pedagogico-interculturali, ovvero che hanno come focus i contesti educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica (per una panoramica delle varietà di approcci e temi della ricerca pedagogico-interculturale odierna, cfr. ad esempio (cfr. ad esempio Agostinetto, 2022; Burgio, 2022; Fiorucci, 2020; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2016; Gross, 2022; Portera, 2022; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015).

E questo non solamente in quanto – come si è provato a tratteggiare nel testo sopra richiamato (Zoletto, 2025) – la ricerca e l'intervento pedagogici *tout court* appaiono costitutivamente connotati da una specifica attenzione

che deve necessariamente rivolgersi alla dimensione intenzionale e progettuale. E nemmeno solo perché – come si è cercato di argomentare in modo più articolato nel testo appena citato – nel lavoro educativo in contesti eterogenei abbiamo bisogno di dotarci di strumenti teorico-metodologici che possano permetterci di pensare i futuri di tali contesti prestando attenzione alle "intersezioni" sempre situate (McCall, 2005; Valentine, 2007) da cui emergono – entro culture 'in movimento' – le traiettorie biografiche e formative di ciascuna/o di noi (apprendente, educatrice/ore, insegnante, ricercatrice/ore…) (cfr. per un approfondimento Zoletto, 2023b; 2024).

Accanto ai due elementi appena ricordati, vorrei in questa sede evidenziarne almeno un terzo che suggerisce ulteriormente la centralità – in particolare per la ricerca pedagogico-interculturale – di una riflessione sul futuro come "immaginario sociale": ovvero, lo stretto rapporto che sembra legare la possibilità/capacità di immaginare/aspirare/progettare possibili scenari futuri *e* alcune delle *linee portanti* della ricerca pedagogico-interculturale; in particolare il rapporto *fra* una tale possibilità/capacità di pensare il futuro come scenario sociale *e* la possibilità/capacità di concorrere alla promozione di percorsi/progetti/ambienti entro cui provare a contribuire alla costruzione di società più eque, inclusive, interculturali.

Può aiutarci a evidenziare questo passaggio un recente volume del filosofo Byung-Chul Han, significativamente intitolato *Contro la società dell'angoscia* (2025), che proprio nelle pagine introduttive evidenzia alcuni nessi importanti in questa prospettiva.

Il punto di partenza di Han è, per alcuni aspetti, analogo a quello che abbiamo già incontrato in Appadurai, Clifford e Tsing.

> Tutti noi ci troviamo permanentemente faccia a faccia con scenari apocalittici: una pandemia, una guerra mondiale, una catastrofe climatica […]. Ci troviamo in una situazione in cui la crisi ha molteplici facce. Carichi di angoscia, volgiamo lo sguardo verso un futuro tetro. Ovunque manca la speranza. […] Al cospetto del volume sempre crescente di problemi da risolvere e di crisi da gestire, la vita si atrofizza. Vivere si trasforma in *sopravvivere* (Han, 2025: 8-9).

Han sottolinea un tratto particolare di questo frangente, ovvero che, in una tale situazione, viviamo un "diffuso clima di angoscia" (*Ibidem*; Han scrive addirittura: "l'angoscia si aggira come uno spettro"), nonché di crescente risentimento. In un clima siffatto "la solidarietà, l'amicizia e l'empatia subiscono un'erosione", sembra esservi meno possibilità per forme di riconciliazione e dialogo, meno spazio per "porgere ascolto agli altri" (*Ibidem*), al punto che Han suggerisce che angoscia e risentimento possano addirittura giungere a "mettere in pericolo la democrazia" (*Ibidem*).

Un elemento che fra l'altro, come nota ancora Han qualche pagina più avanti, sembra accompagnarsi oggi – anche a seguito delle caratteristiche di quelli che altri hanno chiamato oggi contesti "postdigitali" (Cramer, 2015; per un tentativo di declinazione pedagogico-interculturale cfr. Pasta

& Zoletto, 2023) – a una sempre minore possibilità di sperimentare effettiva occasione di prossimità. Secondo l'analisi di Han, infatti, anche i social media concorrono "all'erosione della coesione sociale" (Han, 2025: 19). Come scrive Han: "siamo connessi alla perfezione, senza tuttavia *essere legati gli uni agli altri*" (*Ibidem*).

Ciò che qui pare importante sottolineare – proprio per evidenziare la rilevanza pedagogica, *anche specificamente* per la ricerca in contesti educativi ad alta complessità, di coltivare il futuro come "immaginario sociale" – è che, secondo l'analisi di Han il clima di angoscia e risentimento sopramenzionato è strettamente legato alla difficoltà/incapacità di immaginare/desiderare scenari futuri.

L'angoscia – scrive Han – "preclude, ostruisce il futuro poiché rende inaccessibile il *possibile*, il *nuovo*" (Ibid.: 10). E ancora: "gli atti motivati e guidati dall'angoscia non corrispondono ad *azioni capaci di aprire un senso*" (*Ibidem*). Viceversa – e questo appare un aspetto centrale proprio in ottica pedagogica – "le azioni hanno bisogno di un orizzonte di senso" (*Ibidem*). E "chi spera – osserva l'autore – scruta anche l'ambiente circostante, il che significa che cerca di conquistare una direzione" (Ibid.: 11).

Inoltre, e questo pare un elemento particolarmente rilevante anche in prospettiva pedagogico-interculturale, secondo Han la speranza è "una *disposizione emotiva contrapposta* all'angoscia nella misura in ci essa non isola, ma *genera legame e crea uno spazio sociale*" (Ibid.: 19). Infatti, osserva l'autore,

> l'angoscia non produce alcuna *comunità*, alcun *noi*. Nell'angoscia ciascuno è lasciato a sé stesso. La speranza, di contro, ha al suo interno una dimensione del *Noi*. Sperare significa allo stesso tempo [il riferimento di Han è qui al fenomenologo Gabriel Marcel] "comunicare ad altri la stessa speranza", *tenere viva la fiamma*, "far risplendere attorno a sé una fiamma" (Ibid.: 22-23).

È anche in questa prospettiva, forse, che potremmo riprendere, anche nell'ambito della ricerca e dell'intervento in contesti educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica, l'invito di Ernst Bloch (ripreso non a caso anche da Han) secondo cui – si potrebbe suggerire: anche per quanti operano professionalmente in ambito pedagogico-interculturale – "l'importante è imparare a sperare" (Bloch, 2019: 5). Ovvero, nei sopraricordati termini di Appadurai, esercitarsi a coltivare il futuro come "immaginario sociale", nonché – forse – come anche immaginario che contribuisca ad orientare la ricerca e l'intervento pedagogici ed educativi.

3. Immaginari del futuro in contesti educativi ad alta complessità

Se dunque, come riassumeva Fabietti, la proposta di Appadurai riguarda il futuro come "immaginario sociale", allora potremmo chiederci – anche alla luce delle suggestioni proposte da Han – non solo quale possa

essere, oggi, l'immaginario sociale del futuro che orienta le comunità, i gruppi, le collettività che abitano i contesti educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica; potremmo chiederci anche quale immaginario pedagogico-interculturale del futuro orienti quanti operano professionalmente entro tali contesti (nelle varie figure già richiamate: educatrici/tori, insegnanti, ricercatrici/tori). Ovvero: quali potrebbero essere (quali siano effettivamente) le strategie con cui tali professionisti dell'educazione possono adattarsi/situarsi entro le condizioni di incertezza e precarietà che caratterizzano oggi la loro quotidianità anche professionale.

Un ulteriore punto di attenzione – che potrebbe intrecciare da questo punto di vista le suggestioni offerte da Appadurai con quelle di Han – è che, secondo la prospettiva proposta da quest'ultimo potrebbe essere proprio questa apertura al futuro (quell' 'imparare a sperare' che Han mutua, almeno in parte, da Ernst Bloch) che può sostenere l'impegno pedagogico a "conquistare una direzione" all'azione educativa entro la complessità emergente nei contesti sopraricordati, e con essa anche, forse, quello "spazio sociale" che costituisce una delle poste in gioco più rilevanti oggi dal punto di vista segnatamente pedagogico-interculturale.

Per provare a tracciare una mappa – per quanto provvisoria – di alcuni degli scenari entro cui la ricerca pedagogico-interculturale è chiamata a cercare di "conquistare una direzione" e, forse, concorrere a costruire anche un tale "spazio sociale", può essere utile partire da un'analisi condotta alcuni anni fa da Ruud van der Veen e Danny Wildemeersch in un fascicolo monografico della rivista *International Journal of Lifelong Education* da loro curato sul tema 'Learning to live together in diverse cities: educational and socio geographical perspectives'.

In tale analisi i due autori individuavano tre tensioni/antinomie emergenti in una prospettiva di educazione permanente negli odierni contesti urbani ad alta complessità/eterogeneità (van der Veen, Wildemeersch, 2012: 6 e sgg.):

1. l'antinomia fra spazi istituzionali e spazi aperti dell'educazione (che incrociava anche le possibili evoluzioni dei rapporti fra educazione formale, non formale e informale);
2. l'antinomia fra luoghi di apprendimento 'reali' e luoghi di apprendimento 'virtuali' (da risituarsi forse oggi anche alla luce delle già ricordate ricerche sui contesti post-digitali, cfr. Pasta & Zoletto, 2023);
3. l'antinomia fra coesione sociale (e modalità già 'consolidate' di 'comunità') e 'laboratori sociali' (ovvero nuove forme di convivenza sui territori).

Al fine di evidenziare le possibili declinazioni di tali antinomie negli immaginari sociali e pedagogico-interculturali del futuro oggi emergenti nei contesti ad alta complessità, può essere utile provare ad incrociarle con le dimensioni a cui – al fine di analizzare la costruzione odierna del futuro come 'fatto culturale' – ci ha invitato a guardare proprio Appadurai, ov-

vero "l'immaginazione, la previsione e l'aspirazione" (Appadurai, 2014: 393). E in particolare con la prima e la terza di queste, ovvero:

- l'*immaginazione*, che Appadurai (Ibid.: 394) definisce "una risorsa essenziale in tutti i processi e progetti sociali e che va intesa come un'energia quotidiana";
- l'*aspirazione*, di cui lo stesso antropologo parla come di "una capacità sociale e collettiva, senza di cui parole come 'empowerment', 'voce' e 'partecipazione' sono prive di significato" (Ibid.: 397).

3.1 Una pluralità di mondi (e futuri) immaginati

Un aspetto centrale, se seguiamo l'invito di Appadurai, potrebbe essere in questo senso connesso alla seconda antinomia individuata da van der Veen e Wildemeersch. Se, come si è visto poc'anzi, Appadurai individua nell'immaginazione un motore essenziale del futuro come immaginario, lo stesso autore – nel suo classico *Modernità in polvere* – ha mostrato "l'effetto combinato" che hanno sul lavoro dell'immaginazione due elementi distintivi del mondo contemporaneo, ovvero i media digitali e i flussi migratori (Appadurai, 1996: 9-10).

Una delle conseguenze principali di questo effetto combinato è secondo Appadurai una sorta di *pluralizzazione* dei "mondi immaginati" (Ibid.: 10), unita a tre ulteriori sviluppi dell'immaginazione stessa, ovvero che essa

1. è oggi parte delle pratiche quotidiane di ciascuna/o (non più solo, come un tempo, appannaggio di artisti e altri specialisti) (Ibid.: 12-14);
2. non è più 'riducibile' al solo regno della fantasia, perché viceversa diviene oggi 'motore' di "resistenza, ironia, selettività e, in generale, azione" nella vita delle persone (Ibid.: 14-15);
3. non è più solo "la facoltà di qualche individuo particolarmente dotato", ma si presenta come "una proprietà della collettività", come suggeriscono quelle che Appadurai stesso chiama "comunità del sentire", ovvero quei gruppi che iniziano "a immaginare e a sentire cose collettivamente" (Ibid.: 15-16) (a quest'ultimo proposito Appadurai fa, peraltro, non a caso, riferimento anche alle "comunità immaginate" studiate da Benedict Anderson, 1996).

In contesti ad alta complessità come quelli esplorati da van der Veen e Wildermeersch una tale pluralizzazione dell'opera dell'immaginazione appare particolarmente rilevante; emerge infatti con essa anche una *pluralizzazione possibile* degli *immaginari del futuro*.

Van der Veen e Wildemeersch parlavano all'epoca soprattutto dei contesti urbani e dell'educazione degli adulti. Tuttavia, gran parte degli elementi che avevano individuato paiono pertinenti, *mutatis mutandis*, per la ricerca e l'intervento in contesti educativi complessi *tout court*. In particolare, per quanto riguarda il tema del digitale, i due autori sottolineavano all'epoca l'onnipresenza delle tecnologie, la convivenza di ambienti di apprendimen-

to a distanza e in presenza e – come conseguenza – la compresenza/commistione nella nostra esperienza quotidiana di 'vicino' e 'lontano' e l'impatto di tale commistione sull'intera ecologia degli ambienti di socializzazione e apprendimento (van der Veen & Wildemeersch, 2021: 8-9).

A distanza di qualche anno la centralità di questi elementi non può che essere confermata, semmai evidenziando che le dimensioni della suddetta compresenza/commissione di prossimità e lontananza, di *offline* e *online* oggi hanno raggiunto tali proporzioni, da rendere molto difficile il mantenimento stesso di tale distinzione, tant'è che – come già ricordato – da più parti si inizia a parlare oggi di contesti postidigitali (come già ricordato) e *onlife* (Floridi, 2017).

3.2 Difficoltà di aspirare a scenari comuni

In questo senso, pur restando ferma la centralità del ruolo dei media digitali nei contesti ad alta complessità, l'antinomia fra spazi di apprendimento reali e virtuali originariamente individuata da van der Veen e Wildemeersch, sembra lasciare piuttosto il posto – per quanto riguarda il tema del futuro come immaginario sociale entro tali contesti - all'antinomia fra la pluralizzazione degli immaginari emergente dall'analisi condotta da Appadurai (che potrebbe quindi offrire nuova energia e nuove risorse al lavoro di immaginare futuri possibili) e il fatto che, come evidenziato invece da Han (2025: 19), "la comunicazione digitale rende ancora più acuta la solitudine delle persone", intensificando l'angoscia, e "preclude, ostruisce il futuro, poiché rende inaccessibile il *possibile*, il *nuovo*" (Ibid.: 10).

In altri termini – se consideriamo due dei tre processi fondamentali che presiedono alla costruzione del futuro come immaginario/fatto culturale, ovvero l'immaginazione e l'aspirazione/speranza – il ruolo dei media e degli ambienti postdigitali entro gli odierni contesti eterogenei sembra aprire il campo a una tensione intrinseca:

- maggiore possibilità di *immaginare più scenari futuri* rispetto al passato;
- minore capacità/possibilità di *aspirare a uno scenario futuro condiviso* per le collettività/i gruppi di persone.

Alla luce di questa 'nuova' antinomia, diviene forse particolarmente rilevante la terza 'tensione' individuata da van der Veen e Wildemeersch, ovvero quella *tra* comunità come coesione sociale *e* comunità come laboratorio sociale (van der Veen & Wildemeersch, 2012: 9-11).

Infatti, se – come rimarcato da Han – i contesti postdigitali odierni sembrano aumentare il rischio dell'angoscia/solitudine e con esso anche ridurre la possibilità di coltivare/aspirare a immaginari futuri comuni, allora diviene particolarmente importante orientare/ supportare/attivare progetti/percorsi educativi che possano sostenere forme di *community building*. Tenendo però sempre presente che, come suggerivano van der

Veen e Wildemeersch, vi possono essere oggi almeno due modi di declinare tali progetti/percorsi:

- da un lato, vi è oggi una linea di azione che tende a "considerare l'intervento educativo come funzionale alla promozione di coesione sociale" (Ibid.: 9), con il possibile rischio però che tali interventi finiscano per basarsi su/sostenere soprattutto forme di comunità che "già abbiano una stretta rete di relazioni reciproche" (Ibid.: 10);
- dall'altro, troviamo linee di intervento che ambiscono invece "a sviluppare 'laboratori sociali' che rispondano alle sfide odierne della vita di comunità" (Ibid.: 9), ovvero – come sottolineano gli stessi van der Veen e Wildemeersch citando il filosofo Adolph Lingis (1994) – che provino anche a costruire forme inedite di convivenza/co-appartenza a partire dalle "'comunità di coloro che non hanno niente in comune' [ovvero da comunità] non [necessariamente] basate su un insieme condiviso di valori" (van der Veen & Wildemeersch, 2012: 10).

I flussi/panorami di cui parla Appadurai – in particolare i mediorami che favoriscono la circolazione di una pluralità di immagini veicolate dai media in particolare digitali, e che offrono dunque una pluralità di elementi per immaginare futuri possibili – potrebbero dunque offrire, forse, lo spazio per dare vita/supportare forme almeno in parte 'nuove' ("laboratori sociali" appunto) di comunità. Tanto più che, è ancora Appadurai a sottolinearlo (2012: 229-255), il lavoro dell'immaginazione concorre alla produzione del senso/appartenenza ai luoghi (egli parla di "costruzione della località") anche in contesti ad alta complessità come quelli educativi odierni entro i quali si localizzano/situano altrettanti plurali flussi di persone/famiglie/gruppi in movimento (gli "etnorami" di cui parla, ancora, Appadurai, 2012: 46-47).

3.3 Contestualizzare le pratiche, promuovere "spazi sociali"

Tuttavia, se in questo senso il lavoro dell'immaginazione sembra poter sostenere immaginari futuri inediti entro tali contesti complessi, è altresì ancora lo stesso Appadurai a ricordarci che

> alla gente più comune, e sicuramente a quelli che vivono in condizione di povertà, di esclusione, di spaesamento, di violenza e di repressione, il futuro si presenta sovente come un lusso, un incubo, un dubbio e una possibilità che si ritrae (Appadurai, 2014: 410).

Ancora una volta, forse – anche alla luce di queste tensioni e di quest'ultima osservazione di Appadurai – emerge l'attualità delle piste di analisi/sviluppo individuate da van der Veen e Wildemeersch.

In particolare, in questo caso, il riferimento potrebbe essere alla prima antinomia messa a fuoco dai due autori, ovvero quella che essi ravvedono

nella ridefinizione odierna delle reciproche relazioni fra spazi di apprendimento più "istituzionali" e spazi di apprendimento più "aperti" (van der Veen & Wildemeersch, 2012: 6-9).

È questo un tema che la ricerca pedagogica contemporanea, tanto più quando si è focalizzata sui contesti ad alta complessità, ha più volte sottolineato. Così ad esempio Sergio Tramma ha osservato lucidamente come in questo processo di trasformazione giochino un ruolo importante, come si è avuto modo di suggerire anche in questo contributo, le nuove tecnologie digitali che possono offrire peraltro anche nuove occasioni di aggregazione:

> Negli ultimi decenni si è assistito a una riformulazione quantitativa e qualitativa dell'insieme dei contesti relazionali entro i quali avviene l'educare, una riformulazione avvenuta a scapito delle esperienze formali e ufficiali e a vantaggio di quelle informali, non dichiaratamente intenzionali e non intenzionali. Basterebbe pensare al peso che hanno assunto i mezzi di comunicazione di massa, prima nella forma della televisione e poi nelle possibilità comunicative connesse ai nuovi media, e, inoltre, alle trasformazioni (produttive, etniche, aggregative) che hanno interessato qualsiasi territorio, oltre che nelle loro dimensioni economiche e urbanistiche, anche in quanto ambienti educativi ad alto tasso di complessità (Tramma, 2017: 110).

Nello specifico, van der Veen e Wildemeersch si soffermavano allora su un ulteriore aspetto, ovvero che, se da un lato, "le pratiche educative non formali e informali vengono oggi [sempre più spesso] incorporate all'interno delle istituzioni educative", allo stesso tempo anche "all'interno dell'educazione formale troviamo oggi un aumento incredibilmente rapido di forme di apprendimento aperte e informali" (Ibid.: 8).

Nella prospettiva che si è provato a tratteggiare nel presente contributo – ovvero in riferimento alla centralità che possono rivestire gli scenari condivisi di futuro entro contesti ad alta complessità – risulta particolarmente rilevante questa sottolineatura operata da van der Veen e Wildemeersch della sempre maggior presenza della dimensione non formale e informale entro i processi di apprendimento anche formali.

Infatti, se come hanno rilevato le ricerche recenti nell'ambito dell'educazione non formale e informale, uno dei possibili sviluppi futuri delle pratiche di educazione non formale potrebbe riguardare una sempre maggiore "contestualizzazione" di tali pratiche (Rogers, 2004: 261-263) (e con esse, forse, anche di alcuni aspetti dell'educazione formale, se è vero quando suggerito da van der Veen e Wildemeersch), allora, forse, una crescente attenzione alle caratteristiche situate dei percorsi/interventi di educazione di comunità potrebbe radicare sempre di più tali percorsi/interventi all'interno dei territori (anche ad alta complessità) e contribuire così a mantenere aperti su tali territori quegli spazi di immaginazione, speranza, aspirazione che – pur con diversi accenti – tanto Appadurai quanto Han evidenziavano come dirimenti per alimentare *immaginari di futuro condivisi* capaci di "generare legame" e "creare spazio sociale".

Una consapevole attenzione a questi aspetti, a un tempo situati ed emergenti, potrebbe forse contribuire a far sì che, accanto alle dimensioni "prevedibili, pianificabili, calcolabili" degli scenari futuri possibili, possano aprirsi oggi – come ancora una volta ci ricorda Han citando Jacques Derrida – margini entro cui possano emergere "campi di possibilità" *a venire* almeno in parte inediti e imprevedibili. Campi di possibilità che possano essere, forse, proprio per questo, aperti all'incontro fra le tante diversità che abitano, imparano, si formano entro i contesti educativi odierni.

Bibliografia

Agostinetto, L. (2022), *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*, Milano: Franco Angeli.

Anderson, B. (1996), *Comunità immaginate*, Roma: manifestolibri (Ed. or. 1983).

Appadurai, A. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano: Raffaello Cortina (Ed. or. 2013).

Appadurai, A. (2012), *Modernità in polvere*, Milano: Raffaello Cortina (Ed. or. 1996).

Bloch, E. (2019), *Il principio speranza. Vol. i: Sogni a occhi aperti*, Milano-Udine: Mimesis (Ed. or. 1954).

Burgio, G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Milano: Franco Angeli.

Clifford, J. (2023), *Ritorni. Diventare indigeni nel xxi secolo*, Roma: Meltemi (Ed. or. 2013).

Cramer, F. (2015), "What is 'Post-digital'?", in D.M. Berry & M. Dieter, *Postdigital aesthetics: Art, computation and design*, New York: Palgrave Macmillan, pp. 12-26.

Fabietti, U. (2014), "Prefazione all'edizione italiana", in A. Appadurai, *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano: Raffaello Cortina, pp. vii-xi (Ed. or. 2013).

Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. (a cura di) (2016), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: ets.

Fiorucci, M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano: Franco Angeli.

Floridi, L. (2017), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano: Raffaello Cortina (Ed. or. 2014).

Gross, B. (2022), *Eterogeneità e diseguaglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia interculturale*, Milano: FrancoAngeli.

Han, B.-C. (2025), *Contro la società dell'angoscia. Speranza e rivoluzione*, Torino: Einaudi (Ed. 2023).

Krznaric, R. (2023), *Come essere un buon antenato: un antidoto al pensiero a breve termine*, Milano: Edizioni Ambiente (Ed. or. 2020).

Lingis, A. (1994), *The Community of Those who have nothing in Common*, Bloomington: Indiana University Press.

McCall, L. (2005), "The Complexity of Intersectionality", in *Sign*, vol. 30, n. 3, pp. 1771-1800.
Morin, E. (2022), *Svegliamoci!* Milano-Udine: Mimesis Edizioni (Ed. or. 2022).
Nussbaum, M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: il Mulino (Ed. or. 2010).
Pasta, S. & Zoletto, D. (2023), "Postdigital Intercultures", in *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, vol. 61, n. 2, pp. 19-46.
Portera, A. (2022), *Educazione e pedagogia interculturale*, Bologna: il Mulino.
Rogers, A. (2004), *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education*, Hong Kong: Comparative Education Centre, Hong Kong University.
Santerini, M. (2019), *Pedagogia socioculturale*, Milano: Bruno Mondadori.
Spivak, G. Chakravorty (2012), *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge: Harvard University Press.
Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano: Franco Angeli.
Tramma S. (2017), "Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità", in *Pedagogia Oggi*, vol. 15, n. 2, pp. 107-120.
Tsing, A. Lowenhaupt (2021), *Il fungo alla fine del mondo. La possibilità di vivere nelle rovine del capitalismo*, Rovereto (Tn): Keller (Ed. or. 2015).
Valentine, G. (2007), "Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography", in *The Professional Geographer*, vol. 59, n. 1, pp. 10-21.
Van der Veen R. & Wildemeersch D. (2012), "Diverse cities: learning to live together", in *International Journal of Lifelong Education*, vol. 31, n. 1, pp. 5-12.
Zoletto, D. (2023a), *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*, Brescia: Scholé.
Zoletto, D. (2023b), "Un approccio intersezionale alla ricerca pedagogica in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale", in *Cultura pedagogica e scenari educativi*, vol. 1, n. 1, pp. 134-140.
Zoletto, D. (2024), "Esclusione/inclusione: l'intersezionalità come chiave di lettura pedagogica", in M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Pedagogie dell'esclusione/ Pedagogie dell'inclusione*, Brescia: Scholé, pp. 131-145.
Zoletto, D. (2025, in stampa), "Immaginare il futuro delle scuole ad alta complessità socioculturale", in G. Annacontini & I. Loiodice (a cura di), *Vorrei incontrarti tra cent'anni. La scuola tra passato, presente e futuri*, Quaderni di "MeTis" n. 9, pp. 327-336.