Introduzione

Giuseppe Annacontini*

Perché un Symposium sul futuro?

In un recente convegno tenutosi a Napoli e organizzato dall'*Italian Institute for Future* è riemerso, ed è stato posto in discussione, il problema della "*future avoidance*". Un concetto, questo, relativamente "vecchio" (se vent'anni sono sempre più spesso sufficienti a decretare la prossima scomparsa di una teoria o di un costrutto interpretativo) ma che in questo caso si dimostra ancora in grado di richiamare il pensiero e l'agire pedagogico alla riflessione… e all'azione.

La *future avoidance*, che potremmo tradurre efficacemente come "evitamento dal futuro" non replica la già tanto analizzata "defuturizzazione", questione che comunque resta molto cara e di importanza essenziale per la pedagogia, quanto piuttosto una forma di inoperosità, indolenza e negligenza nei confronti del futuro. Una disposizione, questa, che non è da escludere possa essere il risultato di quella che Buchen (2005: 4) definiva "bad name or rap" del futuro che i futurologi stessi hanno concorso a realizzare, inducendo comportamenti di rimozione o, meglio, di procrastinazione del problema (Giusti, 2013).

Il primo passo da compiere per superare questa inibizione è "dare tempo" al futuro, ovvero riuscire ad andare oltre l'urgenza del presente che molto spesso, nelle questioni inerenti all'educazione e alla formazione, non consente di pensare con giusto e necessario anticipo gli scenari prossimi, rispetto ai quali saperi e competenze attuali già preannunciano limiti e inadeguatezze. Ma anche saper prendere un opportuno distacco dalle incombenze del presente per non farsi schiacciare dal peso dell'emergenza, mettendo in pausa un approccio funzionalistico e pragmatico che generalmente finisce per sacrificare alla ricerca della soluzione immediata le prospettive ecologiche sviluppate in senso sia orizzontale-sincronico (la rete che connette le diverse istituzioni nell'*hic et nunc*) che verticale-diacronico (la rete che connette, nell'*hic et nunc*, le ragioni del passato non meno che quelle del futuro) "because these matters are urgent [and] they require immediate solutions; im-

* Università degli Studi di Foggia (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: 10.7413/2281-9568136
© 2025 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

mediate solutions do not permit complicated analysis; complicated analysis is only a pretense for doing nothing" (Eulau, 1977: 59).

Come dire che se il problema oggi è il futuro dell'educazione – e tale problema è per definizione complesso –, procrastinare significa che lo stesso potrà essere affrontato "la prossima volta", accontentandosi, per ora, di fronteggiare le emergenze. E se un vecchio adagio di senso comune ci ricorda che "chi ha tempo non aspetti tempo", tradotto in termini di buon senso ciò significa che la riflessione sul tempo futuro non solo non è opportuno che sia rimandata ma che, di più, il futuro stesso è già qui ed è operante (Annacontini, 2025).

Accade così che la "mancanza di respiro" (legata all'urgenza che offusca il pensiero lento, per dirla con Kahneman (2012) porti a sacrificare con troppa facilità, lasciando in sospeso, ciò che ci aspetta al varco dei tempi. In un futuro, più o meno prossimo, che resta non discusso, non affrontato, senza *parola*, *riconoscimento* e *rappresentanza*.

Si delineano, così, diversi ambiti di riflessione e azione per la pedagogia: quale azione formativa è possibile per decolonizzare i futuri? quale istituzione educativa può essere principalmente investita del compito di sollevare il problema alle coscienze di uomini e donne? quali competenze possono essere considerate necessarie per affrontare la sfida dei futuri? quali descrizioni sono più adeguate per riferirsi ai protagonisti del mondo formativo (docenti, alunni, insegnanti, famiglia, società, mondo …) per non rischiare il disallineamento tra logica della vita e logica della formazione (Margiotta, 2015)? quale *forma mentis*, quale *set* cognitivo, quale cornice etica? … e molte altre potrebbero essere le domande, i dubbi, le perplessità.

I lavori raccolti in questo numero di *Civitas educationis* intendono promuovere più prospettive dalle quali guardare già ora tale tempo a-venire. Prospettive che, chiaramente, sono parziali ed esplorative (forse sperimentali) degli impegni che attendono la pedagogia e, dunque, per quanto siano nutrite della consapevolezza che l'attenzione al futuro non può far perdere di vista l'importanza di agire e pensare nel presente – se non altro perché e di questo che il primo si nutre e si sostanzia – tuttavia devono essere considerate innanzitutto a partire dalla loro intenzione di avere un effetto impattante al fine di essere, in molti casi, apripista per una focalizzazione più consapevole del futuro come problema eminentemente pedagogico.

Il protagonismo della pedagogia *nelle*, *per le* e *delle* trasformazioni della contemporaneità e del futuro comincia, allora, con il lavoro che già ora si può realizzare di progressiva presa di consapevolezza dei *trend* globali di tanti fenomeni sociali, culturali, mediatici, ecologici… *umani*, per assecondare e orientare i quali facilitare una progettazione attenta ai principi di sostenibilità e di compatibilità, di riconversione e di persistenza, di significatività e di contingenza.

Ma più in profondità, la riflessione pedagogica dovrebbe includere, nell'insieme delle proprie attività sistematiche, il continuo processo di manutenzione delle categorie poste a fondamento del proprio principio di legittimazione, *in primis* tornando a riflettere sull'identità del proprio s-oggetto (Cambi & Pinto Minerva, 2023).

Manutenere non significa (autopoieticamente) "disorganizzare" ma sicuramente "riorganizzare" e "destrutturare-e-ristrutturare". In tal senso, l'"idea organizzativa" attualmente maggiormente diffusa e condivisa, che consta nella centralità del soggetto-persona considerato nei tanti spazi e in tutti le età della vita, portatore di tutte le sue differenze culturali e sociali (Frabboni & Pinto Minerva, 2002), certamente resta valida ma l'emergenza "futuro" solleva la questione se non sia necessario un *surplus* di pensiero che la arricchisca almeno della basilare consapevolezza che ogni azione educativa si dovrà prima o poi confrontare con nuove realtà in cui le stesse "strutture profonde" dell'umanità potrebbero cambiare senza che sia garantito adeguato tempo per metabolizzare il cambiamento. È, questo, quanto prospettato da Harari, nel sostenere che "quando la tecnologia ci permetterà di reingegnerizzare le menti umane, *Homo sapiens* scomparirà, la storia umana arriverà a una conclusione e un tipo di processo nuovo avrà inizio, un processo che le persone come voi e me non possono comprendere" (Harari, 2018: 62).

Le posizioni dei tecno-futurologi, fossero anche solo ipotetiche e utopico-distopiche, a nostro parere non sono comunque da liquidare senza adeguata considerazione. L'intelligenza artificiale, solo per citare la novità più impattante sugli immaginari contemporanei, è già da tempo parte integrante delle nostre vite ma ancora lontana da una lucida riflessione pedagogica sui suoi effetti latenti e manifesti sui modi di formarsi dell'uomo e della donna. Pensare il futuro dell'educazione e della sua scienza significa riconoscere anche, assolutamente "non solo", tale emergenza e, insieme ad esse, tutte quelle che prospettano un cambiamento radicale dell'antropologia del *sapiens* (Annacontini, 2023) e, dunque, della sua sociologia, storia, letteratura, urbanistica, biologia ecc...

A questa già non facile richiesta di abbandonare (o almeno ampliare) il sistema di domande e relative risposte educative più probabili, ovvero di cambiare paradigma interpretativo, si aggiunge, a nostro parere una nuova ingiunzione.

Si è accennato precedentemente alla mancanza di rappresentanza del futuro. Bene, la pedagogia ha il potenziale agentivo di rendere contezza di tale rappresentanza e così restituirgli riconoscimento, una teoria-prassi pedagogica può (deve) concretizzare la propria capacità di rendere vivi e presenti i futuri, come orizzonti temporali ma anche come soggetti del futuro (i "non ancora nati"). Per tal via, la pedagogia può (deve) restituire voce a questi miliardi e miliardi di persone, oggi ancora "senza parola", *per i quali* e *con i quali* progettare mondi possibili e migliori.

Miliardi di uomini e donne che non conosceremo mai personalmente e ai quali sappiamo di dover render conto delle nostre scelte e del nostro impegno quotidiano, perché nelle loro mani rimettiamo senza possibilità di contraddittorio il nostro retaggio, perché saranno loro a giudicare la nostra azione e il nostro impegno e poterci ricordare, senza appello, come "buoni o cattivi antenati".

È, dunque, rilevante che gli attuali educatori e formatori acquisiscano lucida consapevolezza rispetto alla circostanza per cui si può (si deve)

praticare e insegnare precauzione e responsabilità nell'uso dei saperi, in ordine a soggetti e mondi che non sono ancora attuali, ovvero si può (si deve) praticare formazione tenendo conto che i soggetti cui ci si rivolge, i soggetti oggi in formazione, sono anelli di una catena intergenerazionale, e che è vitale imparare a prendersi cura degli ancora non-nati, ovvero di coloro che, con un efficacissimo termine, oggi nel campo degli studi sui futuri sono definiti *future holders*. Soggetti, questi, con i quali "creare una nuova comunità immaginata […]. Una civiltà di lunga durata" (Krznaric, 2023: 282).

Il futuro, dunque, richiede una pedagogia della lentezza che non induce ad "andare piano", ma a riconoscere e a pretendere il "giusto tempo" per pensare e coltivare profonde competenze di relianza (Morin), preveggenza (Pinto Minerva), autocontrollo (Mischel), dono (Caillé), cura (Mortari), immaginazione empatica (Nussbaum), felicità (Natoli) come competenze (solo alcune) che è doveroso esercitare ed elevare a finalità di un'educazione intellettuale trasversale a ogni esperienza formativa perché "sappiamo qual è la posta in gioco [come sappiamo che] la nostra specie, con tutti i suoi difetti, ha dimostrato ripetutamente di possedere un'attitudine a pensare e pianificare per i posteri, utilizzando la capacità cognitiva dei nostri cervelli" (Krznaric, 2023: 278).

Bibliografia

Annacontini, G. (2025), "Per una pedagogia del 'buon antenato'", in G. Annacontini, I. Loiodice (a cura di), *Formare (a)i futuri*, Bari: Progedit, pp. 13-25.

Annacontini, G. (2023), "La sfida pedagogica dell'IA. Dalla contrapposizione umano-artificiale alle soggettività future", in *Cultura pedagogica e scenari educativi*, vol. 1, n. 2, pp. 14-21.

Buchen, I.H. (2005), "Finding time for the future and overcoming future avoidance", in *Foresight*, vol. 7, n. 6, pp. 3-7.

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

Eulau, H. (1977), *Technology and Civility. The Skill Revolution in Politics,* Stanford (CA): Hoover Institution Press.

Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2002), *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari: Laterza.

Giusti, E. (2013), *Rinviare mai più! Terapia della procrastinazione*, Milano: Sovera Edizioni.

Harari, Y.N. (2018), *Homo deus. Breve storia del futuro*, Firenze: Bompiani.

Kahneman, D. (2012), *Pensieri lenti e veloci*, Milano: Mondadori.

Krznaric, R. (2023), *Come essere un buon antenato*, Milano: Ambiente.