2024, VOL. 22, N. 45, pp. 150 - 159 ISSN 2279-9001

Lifelong Lifewide Learning

CONTRIBUTO TEORICO

Pensare è curare: educazione permanente e sostenibilità relazionale.

Thinking is caring: lifelong education and relational sustainability.

Michela Bongiorno, Università degli Studi di Torino.
Maria Valentini, Università degli Studi di Padova.
Enrico Orsenigo, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

ABSTRACT ITALIANO

La locuzione "Imparare a essere" racchiude il senso di una modalità di apprendimento finalizzata a essere e al ben-essere, e che lega indissolubilmente le dimensioni Lifelong e Lifewide.
La panoramica iniziale delinea un quadro di riferimento teorico-documentale, sul piano nazionale e internazionale, riguardo la formazione degli adulti nella prospettiva educativa di long lifewide learning, profilando un ancoraggio contestuale del tema. A partire da tale cornice e dalla considerazione della complessità dell'attuale era bio-digitale o tecnosfera, la seconda sezione prefigura e discute criticamente alcune risorse e potenzialità possibili della formazione, catalizzando il nucleo concettuale sul valore fortemente esistenziale ed educativo di sostenibilità relazionale.
Infine, viene presentato un approccio metodologico proveniente dai Futures Studies e che rappresenta una risorsa promettente per adempiere alla necessità di concretizzare una formazione pensante e operante in modi inediti.

ENGLISH ABSTRACT

The phrase "Learning to be" contains the meaning of a learning method aimed at being and well-being, and which inextricably links the Lifelong and Lifewide dimensions.
The initial overview outlines a theoretical-documentary reference framework, on a national and international level, regarding adult education in the educational perspective of long lifewide learning, outlining a contextual anchoring of the topic. Starting from this framework and from the consideration of the complexity of the current bio-digital era or technosphere, the second section prefigures and critically discusses some possible resources and potential of training, catalyzing the conceptual core on the strongly existential and educational value of relational sustainability.
Finally, a methodological approach coming from Futures Studies is presented which represents a promising resource to fulfill the need to materialize an education that thinks and operates in new ways.

Opportunità e prospettive in ottica LLL

È nelle parole del report UNESCO di Faure "Learning to be" che si ritrova per una delle prime volte il concetto di Lifelong Learning:

> Our last assumption is that only an over-all, lifelong education can produce the kind of complete man the need for whom is increasing with the continually more stringent constraints tearing the individual asunder. We should no longer assiduously acquire knowledge once and for all, but learn how to build up a continually evolving body of knowledge all through life-'learn to be' (Faure et al., 1972).

Autore per la Corrispondenza: Michela Bongiorno, Università degli Studi di Torino.
E-mail: m.bongiorno@indire.it.

La locuzione "Imparare a essere" con cui si conclude questa frase racchiude il senso di una modalità di apprendimento finalizzata a essere e al ben-essere, e che lega indissolubilmente le dimensioni Lifelong e Lifewide.

Nonostante l'ampio dibattito che sviscera il concetto di Lifelong e Lifewide Learning ne metta in luce a tratti anche elementi di povertà, la centralità della tematica è tale da rivestire crescente rilievo negli anni a venire, fino a essere la finalità delle 8 competenze chiave individuate nel 2018 dal Council Recommendation.

In questa sede si intende richiamare tale concetto nel segmento dell'educazione degli adulti in una prospettiva relazionale: il LLL diventa dunque l'orizzonte di senso per un dispositivo formativo atto alla prefigurazione di scenari futuri in cui proiettare la propria crescita, e costruire un tempo e uno spazio di qualità in cui realizzare il benessere singolo e collettivo.

Il Education at a Glance 2023 evidenzia come in Italia l'aumento dei laureati nella fascia di età 25-34 anni è del 18%, ma, nonostante ciò, rimane uno dei 12 Paesi dell'OCSE in cui il livello di istruzione terziaria è ancora meno diffuso rispetto a quello secondario superiore o post-secondario non terziario in termini di livello più alto di titolo di studio conseguito.

I giovani adulti tra 25-29 anni che invece appartengono alla categoria NEET sono invece il 34,6% nel 2021. In generale mediamente il livello di istruzione in Italia tra il 2000 e il 2021 è aumentato più lentamente rispetto alla media dei Paesi OCSE.

Il medesimo documento evidenzia inoltre come l'impegno civico tende ad aumentare con l'aumentare dei risultati scolastici. Ad esempio, gli adulti altamente istruiti hanno maggiori probabilità di partecipare a una manifestazione pubblica o di fare volontariato per un ente di beneficenza.

A conferma dell'importanza dell'educazione degli adulti tale documento realizza poi uno specifico focus sul Vocational Educational Training (in seguito VET), di fatto del segmento di Istruzione e Formazione Professionale, che nel panorama europeo rappresenta uno degli strumenti attraverso cui l'Unione sostiene la popolazione per permettere una maggiore aderenza tra professionalità ed esigenze dell'economia. VET e Higher-VET sono state individuate come settore prioritario nell'ambito dello spazio europeo dell'istruzione per il periodo 2021-2030.

L'Istruzione e la Formazione Professionale vengono inoltre sostenute attraverso la creazione dei Centri di Eccellenza Professionale (CoVE) di cui si prevede la creazione nell'arco temporale compreso tra il 2021 e il 2027 con il sostegno del programma Erasmus+. A tale proposito è inoltre dovuto un riferimento anche a EPALE, una comunità aperta di professionisti dell'apprendimento degli adulti, finanziato dal programma Erasmus+, nonché parte della strategia dell'Unione europea per la promozione di maggiori e migliori opportunità di apprendimento per tutti gli adulti.

Tali strutture trovano ulteriore spazio di radicamento a livello nazionale, ne è esempio la rete degli ITS Academy, scuole di eccellenza ad alta specializzazione tecnologica espressione di una strategia fondata sulla connessione delle politiche d'istruzione, formazione e lavoro con le politiche industriali nonché le specificità territoriali.

Un richiamo è infine dovuto all'Agenda 2030 che nell'ambito dell'Obiettivo 4 specifica la necessità di garantire entro il 2030 l'accesso equo a un'istruzione tecnica, professionale e

terziaria - anche universitaria - che sia economicamente vantaggiosa e di qualità (ob. 4.3). Inoltre, l'Agenda intende aumentare entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche (ob. 4.4), nonché entro il medesimo termine temporale garantire che tutti i giovani e gran parte degli adulti abbiano equi livelli di alfabetizzazione e capacità di calcolo (ob. 4.6).

Nell'ambito di un panorama così articolato la proposta che sarà formalizzata nei paragrafi successivi si inserisce con una prospettiva finalizzata a valorizzare le proprie capacità e agire trasversalmente, con la finalità di schiudere nuove possibilità e aprire a nuove strade, con l'obiettivo di concretizzare futuri migliori.

Spesso la forma più comune di partecipazione all'educazione degli adulti è l'istruzione e la formazione non formale, per lo più legate all'ambito professionale e poco più di un adulto su dieci (25-64 anni) partecipa in media all'istruzione e alla formazione non formale nei paesi OCSE (OCSE, 2023). Pertanto la necessità di realizzare proposte educative, come quella di seguito illustrata, che possano essere declinate in contesti formali, non formali e informali è centrale. Altro elemento chiave è quello della possibilità di adattamento a contesti differenti, una proposta flessibile che mette al centro processi di riflessione e autoriflessione, atti a condurre la più ampia fascia di popolazione a una educazione di qualità, in quanto "L'educazione non muta il mondo, ma muta le persone che cambieranno il mondo" (Freire, 1971, p. 6).

Una educazione permanente in profondità

Di che tipo di educazione abbiamo bisogno, dunque?

Una educazione da lessico pedagogico, atta a sviluppare integralmente il soggetto persona, dal punto di vista corporeo, sensoriale, intellettuale, sociale, morale e affettivo, verso la piena coscienza di sé e il pieno dominio di sé, e verso la rispondenza reciproca alle esigenze della comunicazione e cooperazione sociale, nella partecipazione ai valori (Albarea, 2014).

È in questo senso che il concetto di educazione infonde significati all'educazione permanente; il termine non si riferisce ad una disciplina specifica, non si identifica in forme particolari di educazione: ne costituisce il principio ispiratore, un'idea guida che si sviluppa sia in senso longitudinale (l'intero arco della vita) sia in senso trasversale (l'ecosistema educativo) sia in senso verticale, in quanto suscitatrice delle istanze profonde del soggetto (tensione morale).

L'educazione permanente in profondità si occupa dell'apprendimento che implica anche un saper comprendere, elaborare e rievocare conoscenza e informazioni. C'è una differenza sostanziale tra apprendere e trattenere. Trattenere una informazione non necessariamente significa anche apprendere, perché l'attività necessaria al fine di provvedere ad una comprensione, elaborazione e rievocazione prevede non solo atti intellettuali ma il coinvolgimento dell'intera sfera della sensibilità. Certo, esistono apprendimenti utilitaristici, nozionistici, radicalmente situati, ma non sono argomento del presente elaborato, che muove invece da una certa posizione dell'educazione permanente in profondità, così come è stata enunciata, tra i molti, da Bogdan Suchodolski (2003) e Roberto Albarea (2006).

Per rendere più preciso l'oggetto dell'indagine del presente contributo, può essere utile prendere come esempio uno scritto importante per la comprensione di che cosa significa trattenere informazioni senza *sentirle*; senza apprenderle in sé e con sé. L'esempio è tratto dall'opera *Finzioni* (1986), di Jorge Luis Borges; il testo, nella traduzione di Franco Lucentini, si intitola *Funes o della memoria*, comparso per la prima volta Il 7 giugno 1942 nel quotidiano argentino *La Naciòn*, con il titolo *Funes el memorioso*.

Ireneo Funes è un contadino che a seguito di una caduta ha subito un grave trauma cranico. Da qui, la sua memoria ha cominciato a funzionare diversamente, acquisendo l'incredibile facoltà di ricordare tutto: "tutti i rami e i grappoli di un pergolato, la forma delle nuvole australi dell'alba del 30 aprile 1882, il tracciato della schiuma che un remo sollevò dal Rio Negro alla vigilia dell'impresa di Quebracho" (Borges, 1986, p. 25). Come osserva Giuseppe O. Longo (2018): Funes è destinato a *ricordare* tutto, senza *sentire* nulla; è destinato ad accumulare dettagli senza capacità di pensiero sistemico, di meccanismi di filtraggio che offrono l'opportunità di capire che cosa è utile custodire e che cosa no, che cosa è importante ricordare e salvaguardare per il tempo futuro e che cosa no. In questo senso, Funes è disadattato, incapace di comprendere gli eventi interiori ed esteriori della sua vita: è condannato a citare informazioni.

Accumulare conoscenze e contenuti all'avanguardia, oggi, è del tutto insufficiente per una serie di ragioni: La rapida obsolescenza del sapere, i mutamenti ciclici nel mercato del lavoro e delle professioni, l'incertezza verso il futuro innescata dalla pandemia, hanno contribuito a mettere in primo piano la sfida di questo decennio, ossia coltivare negli studenti delle risorse che possano funzionare come meccanismi di sicurezza per affrontare scenari prevedibili e imprevedibili. Serve una ricerca creativa, individuale e collettiva, di ipotesi risolutive.

Un progetto esistenziale non può che muovere da una serena e implacabile testimonianza educativa, nella direzione di fornire le basi per la ricerca di significati e sensi, capaci di informare scelte e comportamenti. Tutto questo non può generarsi da una mera trasmissione di informazioni, da una ricerca che si costituisce esclusivamente sulle facoltà dell'intelletto. Si comprende come l'attività dell'intelligenza caratterizzata dalla complessità si manifesti attraverso l'attività di *reductio*, di riduzione e non di riduttivismo, cioè come sapere capace di "ricondurre ogni fenomeno o componente al suo contesto e ad altre componenti, in un incessante lavoro di andare e ritorno, in un rapporto continuo tra testo e contesto, tra *focus* e sfondo" (Albarea, 2014, p. 25).

In questo senso si colgono più le relazioni che i singoli dati o informazioni, distinguendo tra i vari livelli di discorso e di intervento, facendo emergere delle pluralità dei punti di vista, nel quale anche gli ambienti vengono sentiti e percepiti come campi di relazioni. E, tornando all'attività di *reductio*, un esempio di atteggiamento sostenibile e intelligente è quello che fa sì che "una persona è ricca nel numero di cose che può concedersi di lasciar stare" (Albarea, 2014, p. 20).

Ci si accorgerà della distanza tra questo modo di affrontare, gestire, animare la conoscenza e l'asetticità di un insegnamento tutto costituito sulla trasmissione delle informazioni. Perché, se è vero che intuizioni, passioni, posture, conversioni, possono avvenire sulla scia di incontri con maestri e amici, è altrettanto vero che sempre da questi

ultimi si impara la sventurata tendenza a considerare conoscenza la mera ritenzione informativa.

"Il maestro è infatti ormai diventato un operatore del processo di riforma dell'individuo e nella formazione di quest'ultimo come soggetto. Svolge una funzione di mediazione nel rapporto che il soggetto intrattiene con la sua costituzione di soggetto" (Foucault, 2003, p. 113). Ecco allora che la cura di sé si coniuga con l'instaurarsi della relazione educativa, vista come campo di negoziazione in regime di libertà: è compito di chi testimonia l'educazione mantenere questo equilibrio instabile, di modo che le asimmetrie della relazione diventino un potenziale di crescita per ambedue i poli della relazione.

Nel percorso formativo occorre accettare anche la dinamica del rischio: ci si inoltra in una sorta di incompiutezza, di imperfezione, persino di *goffaggine* (Albarea, 2008); in queste dimensioni, il soggetto in formazione può trovare quel *quid* capace di far fecondare le deduzioni e gli sviluppi di idee e di relazioni, in funzione di un mantenimento della forza di sopportazione (degli squilibri), e altresì per il mantenimento dell'impulso creativo e relazionale.

Il *docere* non si limita solamente all'incremento della conoscenza e al riferimento nelle attività umane, ma queste manifestazioni e strumenti, per così dire, dell'educazione affinano l'intelletto seguendo il suo corso naturale: emergono le nozioni di *habitus*, come disposizione tendenzialmente stabile anche nell'epoca contemporanea, perfezionata dal soggetto che vive entro le correnti di incontro e scontro tra *habitus* stesso ed esperienze psicologiche precedenti, lungo il proprio sviluppo ontologico, e di *ragione seminale* in quanto elemento gravido di acquisizioni ed elaborazioni ulteriori (Maritain, 1980, p. 137).

In questo senso, il *docere*, si impregna dell'esercizio del pensare sia come atto conoscitivo ed etico-politico, sia come pratica da condividere, affinché il piacere generato dal pensare, dal conoscere e dall'impegnarsi in prima persona, sporcandosi le mani, possa accompagnare verso coscientizzazioni e progetti esistenziali. Con impegno *lieve*, direbbe Manuela Gallerani (2012, p. 89).

Si tratta di una formazione integrale alimentata dalla *demonicità della ragione* che fa appello alla creatività e alla *lievità*.

Occuparsi di sé, fornire l'occasione e gli strumenti per potersi occupare di sé, significa qualcosa in più che interessarsi alla propria persona e consentire all'altro di interessarsi di sé. Michel Foucault rilevava come fosse necessario rammentare che un'espressione come *epimelesthai heautou*, che può essere reperita a partire dall'*Alcibiade* di Platone fino a Gregorio di Nissa, ha un significato che non designa solamente un atteggiamento dello spirito o una certa forma di attenzione. L'etimologia rimanda a una serie di termini come *meletan*, *melete*, *meletai* dove il primo viene utilizzato e associato al verbo *gumnazein* ossia esercitarsi, allenarsi. Meletai, invece, richiama gli esercizi di tipo ginnico o militare.

Epimelesthai è molto di più di un atteggiamento dello spirito. Si tratta di un insieme di attività vigili, continue, applicate, regolate. All'interno di questi significati si possono reperire almeno quattro grandi famiglie di espressioni. All'interno di queste espressioni si riconosce un modo di procedere, assimilabile a uno "strumento ottico", che trasmette significati direttamente alle pratiche educative. Le famiglie di espressioni riportate di seguito riflettono l'esigenza di sviluppare pratiche educative strettamente connesse ai

problemi-limite posti dalla filosofia: il senso della vita, l'identità personale, la vocazione, la convivialità tra simili e con gli esseri non umani (Marchetto, 2023). In sintesi, esse configurano un nuovo modo di guardare, guidato da quattro grandi famiglie di espressioni che si propongono come veri e propri schemi di riflessione e azione.

Le prime rimandano ad atti conoscitivi e si riferiscono ad attenzione, sguardo, percezione, in riferimento a se stessi: fare attenzione a sé (*prosekhein ton noun*), rivolgere lo sguardo verso sé e in Plutarco si trova una serie di consigli a questo riguardo, pratici, tra cui abbassare le imposte, le persiane, per rivolgere meglio il proprio sguardo verso l'interno della casa e verso se stessi; esaminare se stessi (indagare: *skepteon seauton*).

Un'altra famiglia rimanda a tutto un movimento complessivo dell'esistenza indotta a ruotare su se stessa e di riferirsi verso di sé. Qui rivolgersi a sé corrisponde alla famosa *metanoia*. Si trovano espressioni come: ritirarsi in se stessi, ritornare a se stessi, discendere in profondità di se stessi. Come se l'interiorità fosse un luogo rifugio, una cittadella fortificata, una fortezza solida.

Il terzo gruppo di espressioni rimanda invece alle formulazioni particolari di attività o comportamenti adottati nei confronti di se stessi. Alcune di queste arrivano direttamente dal lessico della medicina: curarsi di sé, guarire se stessi, amputare una parte di sé. Ci sono altresì delle esperienze del linguaggio giuridico: necessario rivendicare se stessi, cominciare a distaccarsi da parti di sé, affrancarsi da sé. Ci sono anche espressioni che provengono dall'ambito religioso: avere venerazione nei confronti di se stessi, provare vergogna di sé, rispettare se stessi, onorare se stessi.

La quarta famiglia di espressioni, o quarta nebulosa come dice Foucault, riguarda un certo tipo di relazione permanente con se stessi, si che si tratti di rapporti di dominio e di sovranità, come essere padroni di se stessi, ricavare piacere da se stessi, essere felici della propria condizione, bastare a se stessi.

Quattro gruppi di espressioni che, a partire dal I-II secolo d.C., segnano una sorta di "esplosione della cura di sé, o in ogni caso la sua trasformazione (la trasmutazione della cura di sé in una pratica autonoma, autofinalizzata e plurale nelle sue forme)" (2003, p. 76); la cura di sé diventa, insomma, coestensiva rispetto all'intera vita.

Dal I-II secolo d.C., che Foucault identifica come età dell'oro della cura di sé, si sposta il baricentro, il fulcro cronologico della cura: non più l'adolescenza ma l'età di mezzo. Il centro di gravità, l'asse temporale privilegiato, è persino forse la conclusione dell'età adulta. Non si trova più all'interno degli scenari adolescenziali, e soprattutto non di certo negli scenari dell'Atene del V-IV secolo a.C.:

> Abbiamo piuttosto a che fare con tutto un microcosmo, o con un macrocosmo, costituito da uomini talvolta ancora giovani, o nel pieno della loro maturità, o che noi saremmo indotti a considerare come ormai vecchi, i quali si iniziano, si incoraggiano e sostengono reciprocamente, si esercitano, da soli o collettivamente, alla pratica di sé (Foucault, 2003, p. 79).

Un abitare orientato secondo posture di vita autentica la cui base può essere rinvenuta nella progettazione esistenziale in direzione etico-utopica.

La cura di sé è rimasta molto legata alla formazione dei giovani, anche se quest'ultima continua a concentrarsi su una formazione strumentale e non disinteressata (che valorizza le conoscenze indipendentemente dal loro fine utilitaristico), rivolta a scopi specifici e professionali e meno sociali ed esistenziali.

È utile rilevare, con Foucault, che già nel periodo ellenistico e romano, si tratta di formare il soggetto affinché possa affrontare tutti gli eventi della vita, le possibili sventure e le angosce.

> Si tratta, insomma, di predisporre un meccanismo destinato a garantire un certo tipo di sicurezza, di protezione, e non di inculcare un sapere tecnico, legato a un certo tipo di attività. Questa formazione, o se preferite questa armatura protettiva nei confronti del resto del mondo, nei confronti di tutti gli accidenti o di tutti gli eventi che potrebbero verificarsi, costituisce ciò che i greci definiscono col termine *paraskeue*, e che Seneca traduce con *instructio*. L'*instructio* non rappresenta per nulla una formazione in funzione di un fine professionale determinato, ma costituisce, piuttosto, l'armatura utilizzata dall'individuo per proteggersi di fronte agli eventi (Foucault, 2003, pp. 84-85).

Da qui prende le mosse il terzo e ultimo paragrafo del contributo, con una proposta operativa, fortificando la propria capacità di volgersi al futuro dal presente in cui si è.

Una proposta operativa di formazione: il metodo di futuro backcasting

Il presente capitolo offre una proposta di sistematizzazione metodologica delle riflessioni finora affrontate. La panoramica iniziale ha delineato un quadro teorico-documentale riguardo la formazione degli adulti nella prospettiva educativa di *long lifewide learning*, profilando un ancoraggio contestuale del tema. A partire da tale cornice e dalla considerazione della complessità dell'attuale era bio-digitale o tecnosfera (Stiegler, 2024), la seconda sezione ha prefigurato e discusso criticamente alcune risorse e potenzialità possibili della formazione, catalizzando il nucleo concettuale sul valore fortemente esistenziale ed educativo di *sostenibilità relazionale*. La formazione, in tal senso, si sviluppa come strada privilegiata per imparare a vivere il *nuovo tempo*, ottenuto grazie al supporto delle tecnologie, con autentica qualità. Un nuovo tempo che, in virtù di una formazione eticamente connotata, diventa spazio inedito per "avere cura" (Heidegger, 1927/2004) di una connotazione costitutiva dell'essere umano, a tutti i livelli di vita: la relazionalità.

> L'evoluzione della tecnologia, radicalmente integrata nell'intera organizzazione sociale, è in grado di incidere direttamente sulla vita stessa (come *zoè* e come *bìos*) ponendo questioni radicalmente nuove sulle quali, nella fretta di dare risposte, non ci interroghiamo abbastanza (Giaccardi & Magatti, 2024, p. 68).

Cogliendo lo stimolo noetico di riflettere in modo approfondito, riconosciamo che una delle questioni più essenziali riguarda il ripensamento del ruolo della formazione, in senso complesso e pedagogicamente connotato, in grado non solo di incrementare un piano prestazionale-produttivo volto all'acquisizione di capacità e competenze, ma richiamando

la necessità di tracciare promotivamente percorsi di vita buona. Di "più vita", non in termini di mera illimitatezza consumistica, ma come risposta ad un appello di libertà che conduca (nel senso profondo di ex-ducere) l'unicità del singolo verso un senso di appartenenza comunitario e di bene comune rinnovati, entro la complessità dei reticoli relazionali. In tale prospettiva, il ruolo fondamentale della formazione è chiamato a superare il particolarismo produttivo dei singoli settori, schiudendosi ad una trasversalità sistemica e circolare di pensiero-azione-pensiero essenzialmente trasformativa. Una formazione che si delinea concretamente come possibilità di essere e di essere insieme in modi nuovi, capace di cogliere eticamente le potenzialità dell'oggi per rispondere all'esigenza strutturale di libertà dell'umano.

Si tratta di recuperare il valore di una formazione in cui "pensare è curare" (Stiegler, 2024), nella misura in cui la profondità riflessivo-noetica *si fa* concreta nella cura, ovvero nell'agire eticamente ed educativamente connotato (Mortari, 2015), che pone sempre al centro l'autonomia della persona. In altri termini, un approccio innestato nella vita orientato a formare e tras-formare "più vita": una formazione che raccoglie la necessità di *ispirare prospetticamente* nuove forme di essere possibili, riconoscendo come le informazioni derivanti dal passato e l'esperienza sviluppata non sono più sufficienti ad indicare la strada da tracciare e percorrere (Poli, 2019). Infatti, "la scelta della strada che prenderemo dipenderà, in ultima istanza, dall'idea di vita che la ispirerà" (Giaccardi & Magatti, 2024, p. 34)

Sulla base di tali considerazioni, un approccio metodologico di tipo futurista rappresenta una risorsa promettente per adempiere alla necessità di concretizzare una formazione *pensante e operante* in modi inediti. Premettendo che la "cassetta degli attrezzi" (Poli, 2019) dei metodi di futuro si presenta molto variegata e soggetta a svariate classificazioni, in questa sede proponiamo la descrizione del metodo di backcasting. Una scelta frutto di discussione e riflessioni critiche da parte degli autori, convenendo su alcune caratteristiche proprie di questo approccio che, in un'ottica di concreta operatività formativa trasversale di long lifewide learning, si sono prospettate particolarmente efficaci.

> Il backcasting ha come punto di inizio una visione di futuro, a partire dalla quale ci si chiede come esso potrebbe essersi realizzato. […] Nel metodo di backcasting si devono trovare a ritroso le condizioni che rendono possibile il raggiungimento dell'obiettivo. […]. Si noti che il backcasting può essere usato sia in positivo sia in negativo: se è nel mio interesse che la visione iniziale si realizzi, dovrò assicurarmi che si verifichino tutte le tappe intermedie che conducono a suo avversarsi; se invece non desidero che la visione si realizzi, dovrò darmi da fare per impedire il verificarsi di almeno una delle situazioni intermedie (Poli, 2019, p. 22).

Permanendo nella prospettiva utopica di formazione come strumento educativo ed esistenziale focalizzato sulla sostenibilità relazionale, si propone di seguito un sintetico esempio di scenario immersivo di futuro, come punto di partenza di applicazione del metodo di backcasting.

"Nell'anno 2050, la società è profondamente integrata con le tecnologie avanzate e l'intelligenza artificiale, che hanno trasformato il modo in cui le persone vivono, lavorano

e interagiscono. Le città e i paesi sono dotati di infrastrutture intelligenti sostenibili, e il lavoro è spesso eseguito in collaborazione con sistemi di IA avanzati che supportano la produttività e la creatività umana. Soprattutto, tali sistemi permettono di ottimizzare i tempi del processo produttivo, permettendo agli adulti di disporre di una maggior quantità di tempo libero. In tale prospettiva, ogni luogo di lavoro, ma anche alcuni spazi informali appositi della comunità, accessibili a tutti, sono provvisti di programmi formativi di apprendimento continuo che detengono l'obiettivo di porre al centro l'autonomia e l'essenziale relazionalità delle persone, catalizzando la promozione equilibrata tra lavoro, relazioni personali, cittadinanza attiva e benessere globale, con particolare attenzione alla salute mentale. I percorsi di formazione aiutano le persone a navigare le sfide e le opportunità delle relazioni nella nuova era digitale, incentivando altresì spazi di incontro, di creatività, di volontariato intergenerazionale, di dialoghi culturali innovativi…"

Seguendo la scansione metodologica del backcasting, questo stimolo iniziale presentato dal formatore deve essere poi implementato dettagliatamente anche dalle visioni dei partecipanti all'esercizio di futuro, designando una realtà il più possibile immersiva e coinvolgente, comprensiva del bagaglio prospettico di tutti. I passaggi successivi prevedono un procedimento a ritroso: quali condizioni devono aver portato alla realizzazione dello scenario iniziale?

I partecipanti all'esercizio di futuro sono dunque chiamati ad interrogarsi criticamente, prima a livello personale e poi in gruppo, profilando azioni, scelte e situazioni che abbiano reso possibile la visione del 2050. Ad esempio, si potrebbe riflettere, a livello macro, sul ruolo delle politiche sociali ed economiche in termini di scelte di investimenti umani e sostenibili, di equità distributiva delle risorse (compresi gli strumenti tecnologici innovativi), di priorità valoriali; o ancora, a livello micro, alcune idee potrebbero riguardare l'impegno concreto dei datori di lavoro e dei lavoratori stessi di promuovere cambiamenti dall'interno, e di diffondere esperienze virtuose. Il procedimento a ritroso prosegue- secondo le tappe temporali previste dal formatore - fino a ritornare alla situazione dell'oggi. Il termine dell'esercizio di futuro prevede infatti una necessaria ricaduta nel presente che, in questo modo, diventa l'autentico tempo di scelte concrete, guidate da una *vision* di futuro migliore, frutto di confronto critico e collaborativo dei partecipanti. "Alla fine dell'esercizio, emergono una serie di condizioni che si devono realizzare (in ordine temporale contrario) per arrivare al risultato finale" (Poli, 2019).

Riconsegnare il presente ad uno spazio temporale eticamente connotato, in termini di traduzione di prospettive in scelte concrete e condivise, rappresenta un nucleo educativo e formativo fondamentale. Si delinea infatti un approccio che, riconoscendo la ricchezza autentica di ogni punto di vista, si profila come trasformazione della realtà, rispondendo alla natura profonda e trasversale del concetto di formazione.

Note

Il lavoro è frutto della collaborazione tra gli autori; tuttavia il capitolo 1 è a cura di Michela Bongiorno, il capitolo 2 di Enrico Orsenigo e il capitolo 3 di Maria Valentini.

Riferimenti bibliografici

Albarea, R. (2006). *Creatività sostenibile. Uno stile educativo.* Imprimitur.

Albarea, R. (2008). *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero.* ETS.

Albarea, R. (2014). Contributi pedagogici alla psicologia dell'educazione. Libreriauniversitaria.

Borges, J.L. (1986). *Finzioni*. Adelphi.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovski, A.V., et al. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. UNESCO publishing.

Foucault, M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto.* Feltrinelli.

Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi.* Mondadori.

Gallerani, M. (2012). *L'impegno lieve*. Loffredo.

Giaccardi, C., & Magatti, M. (2024). *Generare libertà*. Il Mulino

Heidegger, M. (2004). *Essere e tempo*. Longanesi.

Longo, G.O. (2018). *Tra letteratura e scienza. Con Borges dentro il labirinto della memoria*. https://www.avvenire.it/agora/pagine/borges-ficciones-funes-memoria-neuroscienze

Marchetto, M. (2023). Il coraggio della domanda. La questione del senso e la Laudato si'. Castelvecchi.

Maritain, J. (1980). *Ragione e ragioni*. Vita e pensiero.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.

OECD (2023). *Education at a Glance 2023.* OECD Publishing.

Poli, R. (2019). *Lavorare con il futuro. Idee e strumenti per governare l'incertezza.* Egea.

Suchodolski, B. (2003). *Educazione permanente in profondità*. Imprimitur.

Stiegler, B. (2024). *Pensare, curare. Riflessioni sul pensiero nell'epoca della post-verità.* Meltemi.