

## Prospettive Educative e Dilemmi nelle diverse visioni di futuro

RITA MINELLO

Università Cusano

rita.minello@unicusano.it

### Riassunto:

Ci sono situazioni educative complesse su cui è necessario operare scelte difficili e socialmente dilemmatiche, ormai imprescindibili. Identificare il problema, creare consenso sociale, politico, professionale sul problema identificato, è parte fondamentale della soluzione (Baldacci, 2004). È opportuno considerare la crisi come un'opportunità di miglioramento reale delle nostre scuole, il cui scopo è formare cittadini disposti a partecipare attivamente al processo democratico del Paese.

### Abstract:

There are complex educational settings in which it is necessary to make decisions that are difficult in themselves and represent veritable social dilemmas—which cannot be overlooked in this day and age. Identifying a problem and reaching social, political, and professional consensus about it are the keys to its solution (Baldacci, 2004). It is thus important to regard the crisis as an opportunity for a real improvement of our schools, since their aim is that of forming citizens that are ready to actively participate the democratic processes of their Country.

**Parole chiave:** dilemmi, utopie, distopie.

**Keywords:** dilemmas, utopias, dystopias.

### 1. Introduzione: utopie, eutopie e distopie

Sempre più voci sostengono che l'educazione attuale si basa su una visione del mondo e su paradigmi narrativi superati. Anche con nuove visioni dominanti, tuttavia, il pensiero *utopico* (in termini di discorso egemonico), *eutopico* (buon luogo realmente raggiungibile), *eterotopico* (connessione fra i vari spazi), *distopico* (futuro alternativo proposto in termini critici) e anche *atopico* (interpretabile come non-luogo) rimane fondamentale, nella convinzione che l'utopia di ieri diventa spesso la filosofia sociale di oggi, con scarse possibilità di superamento.

Se è grazie agli utopisti che il ventesimo secolo non ha trovato l'uomo totalmente impreparato (Polak, 1973, pp. 137-138); se il pensiero utopico ha svolto un ruolo importante nell'influenzare il pensiero educativo in Occidente, allora potrebbe tornare utile ancor oggi.

Eppure, nel passaggio dall'epoca pre-industriale e pre-moderna alla modernità, la colonizzazione della conoscenza si avvaleva di una prospettiva dominante occidentale che ha guidato una visione del futuro definita da tre pilastri: (a) la capacità tecnologica utile per risolvere i problemi; (2) il progresso concepito come mitologia sottostante lineare; e (3) l'accumulo e l'aumento dei beni materiali come obiettivo principale della civiltà. Dai pilastri di tale utopia – ancor oggi fortemente radicati – sono emerse proiezioni future miopi sul futuro dell'educazione. (Cfr. Sardar, 1999). Nel frattempo, le istituzioni

educative si sono evolute attraverso un processo lento, modifiche incrementalmente, processi guidati da cambiamenti frammentari, tentativi ed errori, molto più che da progettazioni consapevoli.

## 2. Narrazioni dominanti dilemmatiche e destabilizzanti

A quale delle precedenti visioni dominanti si ricollega il progetto di scuola che vogliamo veder realizzato per le nuove generazioni? In questa sede restringiamo il campo a due visioni dominanti: globalizzazione e cyber-cultura, esaminate secondo modelli utopici e distopici.

### 2.1. Narrazione dominante: ai confini della globalizzazione

Il modello dominante di istruzione *occidentale* è cresciuto fuori dal dibattito dei cambiamenti utopici. Ha sostituito con principi laici e razionalisti il modello educativo precedente, dove l'istruzione era più legata alla religione, proprio allo stesso modo di come il paradigma evoluzionista ha sostituito quello creazionista. In epoca modernista la visione del mondo e della vita è divisa in quattro fasi: bambino, studente, lavoratore e pensionato. L'obiettivo principale della formazione è quello di preparare un bambino e uno studente per una vita economica produttiva, alla ricerca della realizzazione personale (ritenendo così di modellare l'essere umano completo), perché il senso della vita si trovava all'interno della sfera professionale e lo sviluppo intellettuale (Milojevic, 2005, p. 17).

Gli altri temi della vita reale, ad esempio relativi a famiglia, malattia, morte, turbamenti emotivi e così via, vanno tenuti al di fuori del discorso pubblico e confinati all'interno delle istituzioni specializzate.

*Nella visione utopica* una giustificazione educativa convincente per la realizzazione di *curricula* educativi globalizzati è quella dell'accesso: l'esperienza dei pochi può essere resa disponibile ai molti, in modo tale che gli studenti delle aree remote possano avere lo stesso accesso alle risorse educative, ai corsi specializzati e dialogare con esperti di fama, proprio come gli studenti che vivono nelle grandi città e nelle parti sviluppate del pianeta. Un *curriculum* globale è in grado di fornire agli studenti una prospettiva molto più ampia rispetto a un corso presentato da un singolo docente o sviluppato da una singola istituzione. I corsi erogati al consumatore globale diventeranno flessibili, adattabili e interattivi, e tutto questo potrebbe produrre grandi benefici per le giovani generazioni. In una visione globale, anche i gruppi sociali tradizionalmente svantaggiati nell'ambito dell'istruzione, come le donne, i residenti in aree sotto-sviluppate potrebbero potenzialmente aumentare le possibilità di impiego grazie a forme di istruzione quali i MOOC, le Open University, etc. Alcuni di questi sviluppi sono già in atto in molti luoghi, ma possono ancora guadagnare nuovo slancio. Per alcuni aspetti, la globalizzazione dei curricula rappresenta quindi un segno di speranza.

*Nella visione distopica* il concetto di globalizzazione è diventato una parola d'ordine per tutti gli usi, anche educativi; è diventato il nuovo «regime di verità [...] intriso di sua razionalità e la logica che si auto-avvera» (Blackmore, 2000, p. 133) o, anche «il nuovo mantra per i nostri tempi» (Kelly, 1999, p. 379). Tuttavia, «globalizzazione» non è solo una parola d'ordine, ma anche un «capro espiatorio di una vasta gamma di problemi ecologici, economici, psicologici, medici, politici, sociali e culturali» (Robertson, Khondker, 1998, p. 32: Cfr. Robertson, 2003).

Il discorso “globalizzazione” ha notevolmente influenzato la politica educativa in tutto il mondo, è diventato una necessità ideologica che guida al cambiamento, per rispondere a un nuovo ordine mondiale. Se, da un lato, nell’ultimo ventennio ciò ha prodotto una riconfigurazione delle pratiche pedagogiche, generate in numero sorprendente, dall’altro lato orienta l’educazione, e le relative politiche, all’ideologia del mercato libero. Senza discriminare, nell’educazione, tra orientamento alla globalizzazione positiva, che va associata al rifiuto di una globalizzazione penalizzante per le persone, rispetto a quella globalizzazione che non tiene realmente conto della promozione delle pari opportunità, della condivisione culturale, della tolleranza cosmopolita, sebbene lo faccia credere. Globalizzazione, insomma, come «un parco a tema Disney, che elide le questioni di conflitto, differenza, e asimmetrie di potere» (Burbules, Torres, 2000, pp. 13-14).

Dato che i processi di globalizzazione sono profondamente asimmetrici, dialettici e disgiuntivi (Appadurai, 1996), è impossibile determinare se le conseguenze educative della globalizzazione siano per lo più buone o cattive, se, sui discorsi egemonici che ne deriveranno, l’educazione debba essere ottimista o porsi in posizione critica.

## 2.2. Narrazione dominante: verso la cyborg-cultura

Le nuove alchimie della rete onnipresente si sono costituite indiscutibilmente in forma di nuovo linguaggio e asservono le logiche di consumo del mercato.

La rivoluzione informatica ha saturato il mercato e l’immaginazione del pubblico. Ma l’idea stessa di società dell’informazione segna il passo: dopo il cosiddetto proclama *post-informazione* di Douglas Rushkoff del 1994 (*Cyberia Life in the Trenches of Hyperspace*) stiamo transitando nell’epoca di *cyberia*, che prevede l’avvento di nuove civiltà emergenti che si avvalgono direttamente di interfacce uomo-computer e vivono una vita mediata dall’informatizzazione: società dell’*infotainment* o della post-informazione divenuta società in rete (Negroponte, 1995; Castells, 1996). La visione *WebNet* del mondo è comunemente accettata come orientamento “certo” del futuro e produce scenari tanto utopici quanto distopici: gli stessi cambiamenti strategici delle politiche educative – e i relativi finanziamenti – procedono in tale direzione.

Nella *visione utopica* della post-informazione l’era digitale rimuove i limiti imposti dal tempo e dalla geografia. Nella concezione relativistica del tempo, destinato a sembrare un’invenzione, aumenterà il potere personale di inventare la realtà, si abatteranno molti vincoli corporei (a favore dei meno abili e delle differenze di genere o di razza, che sarà possibile abbattere) (Loiodice, 2007; 2008).

Nella visione più utopica, le nuove tecnologie sono destinate a liberarci non solo dallo spazio e dal tempo, da compiti noiosi e ripetitivi, ma anche dai regimi totalitari. Nella visione utopica della post-informazione vivere è liberatorio, si abbattono i limiti e i pregiudizi, si accentuano i principi di democratizzazione, armonia ed *empowerment*, si ampliano le possibilità e l’alta qualità dell’educazione, che diventa più equa e accogliente. Un’altra importante promessa utopica sta nell’abbondanza pedagogica emergente nel cyberspazio, dotabile di reti di conoscenza “a portata di mano”, sempre disponibili, con accesso illimitato alle informazioni, con un vasto potenziale. Nel complesso, l’insegnamento sarà maggiormente subordinato all’apprendimento, consentendo agli insegnanti di diventare mentori, guide, anche gli amici dei loro studenti. Gli insegnanti stessi saranno liberati dall’aspettativa che li vuole detentori dei saperi, per diventare realmente facilitatori dell’apprendimento.

Il sogno dei Lumi, che la ragione e la scienza avrebbero risolto i problemi del genere umano, è a portata di mano?

La *versione distopica* è riassunta da Kinney in due parole: “distopia corporativista” (Kinney, 1996, p. 9), un tipo di visione che si basa sulla prosecuzione dei tradizionali rapporti di potenza e controllo, che segneranno un ritorno al feudalesimo, quando grandi quantità di informazioni cadranno in mani e banche dati private, e l’informazione troverà nuovi modi di rubare informazioni ai poveri, nel quadro del consumo è dilagante. Anche la società feudale europea era caratterizzata da un profondo indebolimento dello Stato, carenza della capacità protettiva e contestuale sudditanza economica dei tanti a un potente o a pochi. In questo “scenario peggiore”, la scelta è fortemente limitata dalla formazione di monopoli; la rete e la maggior parte dei suoi servizi sono controllati da poche aziende. La maggior parte del traffico viene registrata e analizzata per uso commerciale, la libertà di parola è limitata, come pure la *privacy*, e la pubblicità è onnipresente. Le tendenze panottiche nella società moderna guadagneranno portata ed efficienza, lo spostamento verso la società della sorveglianza si è già verificato, e il Grande Fratello è stato riconfigurato come “consulente esterno”. Se tutto quello che fai potrebbe essere noto a chiunque e registrato per sempre, anche il principio fondamentale alla base del meccanismo della democrazia è minato (Milojevic, 2005, pp. 62-65).

Stress, impoverimento e mono-cultura abbasseranno la qualità della vita, in un cyberspazio che diventa deserto culturale. Mettere un computer in ogni aula non è dissimile dal collocare una centrale elettrica in ogni casa: il sovraccarico di informazioni rischia la capacità dei popoli di educare se stessi, li lascia più vulnerabili come consumatori e diminuisce il controllo sulla propria vita. Anche la coesione sociale viene minacciata, mentre il carattere dell’invadenza della tecnologia ci lascia senza momenti di silenzio e riflessione, sminuendo la capacità di conferire senso alle nostre vite, di speculare, di immaginare, mentre si impoverisce la qualità dell’espressione verbale e non verbale (Ostler, 1999). Non c’è più alcuna necessità di elaborare nuove idee in modi nuovi, quando il computer potrà farlo per noi. Non pensare potrà essere un’opzione.

«Senza attenzione alla giustizia sociale, all’alfabetizzazione critica e al cambiamento sociale, i nostri studenti sapranno come inviare una e-mail, ma non avranno nulla da scrivere all’interno» (Brabazon, 2002, p. xiii).

Anche Negroponte (1995, p. 227) parla del lato oscuro dell’era digitale. Per lui, i principali pericoli sono rappresentati dall’abuso di proprietà intellettuale, dalla violazione della *privacy*, da aumento esponenziale della pornografia (che offre una visione distorta della sessualità), atti di vandalismo digitale, info-terrorismo, pirateria del *software*, furto di dati, perdita di molti posti di lavoro in tutto i sistemi automatizzati e scomparsa del concetto di un lavoro per tutta la vita.

### 3. Il bisogno di visioni alternative generative

Dall’evolversi dell’argomentazione, fino all’analisi dilemmatica delle diverse visioni di futuro, emergono i seguenti elementi di riflessione: (a) l’educazione e l’istruzione contemporanea sono sempre più sotto pressione poiché si richiedono loro radicali cambiamenti; (b) questa pressione non scaturisce da settori ristretti della comunità, ma da culture provenienti da una vasta gamma di civiltà e di orientamenti politici; (c) la pressione è più forte quando si tratta di spingere l’educazione contemporanea verso le

versioni di futuro del modello globalizzato e/o tecnologizzato; (d) questa visione globalizzata e tecnologizzata assume una forma particolare, che si trova in accordo con la visione conservatrice, occidentale e patriarcale del futuro.

Tuttavia, per sostenere l'efficacia educativa, è necessario cercare possibili alternative generative a queste visioni egemoniche del futuro, che si basano tutte su particolari approcci al cambiamento sociale, alla storia e al futuro. In particolare, si fondano su un approccio egemonico al futuro che è stato definito: «occidentale, cristiano, lineare, astratto, dominatore, orientato al lavoro, coercitivo, capitalista, maschilista e anti-naturalista» (Milojevic, 2005, p. 144).

Questo approccio egemonico ha sempre tentato di creare scuole che riflettano tale visione utopica del futuro e del mondo, prendendo il controllo del tempo e dei sistemi formativi, scoraggiando quelle riforme scolastiche che hanno tentato di rompere e trasformare il sistema dominante cambiando l'approccio educativo e offrendo una diversa visione del futuro, meno egemonica e maggiormente progressista.

Per essere in grado di generare un diverso futuro, ricreare il sostegno ai gruppi sociali emarginati, valorizzare il mondo educativo, è necessario ripartire dalla ricostruzione e reinterpretazione, anche empirica, dei fenomeni fondamentali e delle interpretazioni tradizionali del passato e della storia, orientando il *focus* su posizioni alternative a quelle globali e tecnologico-cibernetiche.

## Bibliografia

APPADURAI, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.

BALDACCI, M. (2004). *Il problematismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Lecce: Milella.

BLACKMORE, J. (2000). Globalization: a useful concept for feminists rethinking theory and strategies in education. In Burbules, N., Torres, C. (eds.). *Globalization and Education*. New York: Routledge, 133–157.

BRABAZON, T. (2002). *Digital Hemlock: Internet Education and the Poisoning of Teaching*. Sydney: University of New South Wales Press.

BURBULES, N., TORRES, C. (2000). Globalization and education: an introduction. In Burbules, N., Torres, C. (eds.). *Globalization and Education* (pp. 1–27). New York: Routledge.

CASTELLS, M. (1996). *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society, and Culture*, Vol. I. Malden, MA: Blackwell Publishers.

KELLY, P. (1999). The geographies and politics of globalization. *Progress in Human Geography*, 23 (3), 379–400.

LOIODICE, I. (2007). *Il diritto all'autodeterminazione. Prospettive sulla persona*. Bari: Cacucci.

- LOIODICE, I. (2008). *Laicità ed eticità dell'azione pubblica. Libertà della persona e sfera pubblica*. Bari: Cacucci.
- MILOJEVIC, B. (2005). *Educational Futures. Dominant and contesting visions*. London-New York: Routledge.
- NEGROPONTE, N. (1995). *Being Digital*. New York: Alfred A. Knopf.
- POLAK, F. (1973). *The Image of the Future*. Amsterdam: Elsevier.
- ROBERTSON, R. (2003). *The Three Waves of Globalization: A History of a Developing Global Consciousness*. London: Zed Books.
- ROBERTSON, R., KHONDKER, H. H. (1998). Discourses of globalization: preliminary considerations. *International Sociology*, 13(1), 25–40.
- RUSHKOFF, D. (1994). *Cyberia Life in the Trenches of Hyperspace*. New York: Flamingo.
- SARDAR, Z. (1999). Development and the locations of eurocentrism. *Critical development theory: contributions to a new paradigm* (pp. 44-62). London: Zed.