

Scenari di comunità per cittadini lungimiranti: una sperimentazione nella scuola primaria

di Luca Filosi, Marco Odorizzi, Ilaria Rinaldi, Rocco Scolozzi

L'articolo presenta la sperimentazione di un "esercizio di futuri" pensato per studenti della scuola primaria con due domande di ricerca a due livelli, di contenuto e di metodologia. Da una parte, ci si chiede quali immagini di futuro riguardo la propria comunità hanno i giovanissimi cittadini; dall'altra, in che modo si può far emergere o raccogliere tali immagini di futuro e a partire da quale età può essere proposta una reale riflessione collettiva sui futuri delle rispettive comunità.

Queste domande emergono da premesse quali l'importanza dell'esplorare le immagini collettive di futuro e il valore dell'alfabetizzazione ai futuri (*futures literacy*) nella formazione di cittadini del XXI secolo. I paragrafi che seguono specificano meglio ciascuno di questi elementi e il contesto della sperimentazione. I risultati qui presentati sono una selezione di quelli più rappresentativi, funzionali a offrire spunti per un dibattito più che dare risposte analitiche, riportati nella sezione di discussione.

Le immagini di futuro riflettono e prefigurano il futuro della società

Tutte le nostre decisioni si basano su immagini di futuro, dalle scelte individuali e quotidiane ("cosa mi metto oggi?") al nostro progetto di carriera personale ("cosa voglio fare da grande?" o "in quale scuola voglio andare?"), alle decisioni collettive, ad esempio come gestire il cortile del condominio o i beni comuni della comunità, fino alle scelte dell'amministrazione comunale o i programmi di più lungo termine per il territorio. Tutte hanno una qualche immagine di futuro desiderabile, più o meno esplicita, più o meno chiara e condivisa.

Le immagini di futuro sono così importanti nel dare forma alla realtà che il sociologo Fred Polak¹ arrivò a dire che «l'ascesa e la caduta delle immagini di futuro precede o accompagna l'ascesa e la caduta delle culture» (Polak, 1973). Le immagini di futuro riflettono e prefigurano il futuro della società: dove van-

¹ Sociologo, ebreo sopravvissuto all'Olocausto nell'Olanda occupata, nella sua opera *Images of Futures* illustra come le culture hanno dato forma ai propri destini attraverso le immagini collettive di futuro, evidenziando il loro ruolo e il loro potere.

no le immagini, là va la società. D'altra parte, le immagini di futuro sono essenziali per la sopravvivenza dell'identità di una società.

Le immagini di futuro si formano in modo spontaneo nella nostra mente, come "automatica" attività cognitiva di sintesi e assegnazione di significato alle informazioni che raccogliamo o che ci arrivano. Le stesse immagini di futuro possono essere influenzate in modo consapevole o assimilate in modo passivo e inconscio. Semplificando, i futuri immaginati possono orientarsi verso due estremi opposti: nella direzione di un futuro chiuso e poco incerto (es. grazie alla tecnologia) o nella direzione di una molteplicità di futuri aperti. In questi due orientamenti il ruolo di ciascun cittadino cambia notevolmente nel quadro di una complessa relazione con l'incertezza della realtà sociale.

Alfabetizzazione ai futuri

La consapevolezza dell'impatto delle immagini di futuro sul presente fa parte delle competenze della cosiddetta *futures literacy*, o "alfabetizzazione ai futuri" (Miller, 2015). Sapere "leggere" i cambiamenti e "scrivere" una varietà di futuri costituiscono una forma di alfabetizzazione. Come l'alfabetizzazione tradizionale (leggere e scrivere) ha ampliato la nostra libertà (potendo leggere idee di altri e formare o condividere le nostre), la diffusione della *futures literacy* si propone di sviluppare la libertà del singolo e delle comunità per democratizzare i futuri (Miller, 2018, 2019). Permettersi di immaginare molteplici futuri possibili consente di prepararsi agli scenari possibili e di decidere verso quali di questi cercare di dirigersi. Il fatto che i futuri siano molteplici e aperti ci chiama in causa nel riconoscere la personale responsabilità di influenzarli. Così, l'alfabetizzazione ai futuri implica da una parte la capacità di aspirare a una varietà di futuri desiderabili, dall'altra la possibilità di orientare il presente verso futuri collettivamente desiderabili.

La definizione di futuri collettivamente desiderabili, quindi di futuro come costruzione sociale, secondo l'antropologo Appadurai (2013) rappresenta il fondamento dell'identità di una comunità e delle sue potenzialità di sviluppo. Se cambia radicalmente la loro definizione cambia l'identità della società stessa. Per contro, se non elaboriamo noi (o la comunità) i nostri futuri forse lo faranno altri, si pensi alle multinazionali con fatturati pari a reddito di interi Paesi sovrani o alle forze politiche che ci propongono futuri preconfezionati.

Pensare ai futuri possibili in modo collettivo è indispensabile per far convergere le intenzioni e le azioni dei diversi attori della comunità e promuovere un'innovazione sociale. Tutto ciò permette di "usare i futuri nel presente" in modo consapevole, mentre facciamo scelte che impatteranno la nostra vita e quella degli altri, quando consideriamo le conseguenze di breve e lungo periodo, quando consideriamo scenari alternativi.

Educare cittadini lungimiranti

La missione della scuola e della comunità educante è quella di crescere cittadini proattivi, capaci di scelte consapevoli e responsabili delle peculiarità della propria comunità (Bonesini *et al.*, 2017). Il risultato atteso di ogni investimento in questa direzione è quello di riuscire a creare futuri aperti di realizzazione personale e collettiva, connettendo i futuri personali a quelli collettivi, superando la dicotomia tra ottimismo e pessimismo, attraverso un atteggiamento proattivo basato su visioni a lungo termine e pensiero critico (Bodinet, 2016; Miller, 2015). L'educazione dovrebbe promuovere un'attitudine intraprendente e responsabile verso i futuri possibili e desiderabili.

In effetti, cittadini con un forte orientamento personale verso il futuro fanno scelte più orientate alla sostenibilità (Eastman *et al.*, 2020; Wittmann & Sircova, 2018), più facilmente si impegnano nel volontariato (Maki *et al.*, 2016) meno facilmente adottano comportamenti immorali o criminali (Monroe *et al.*, 2017), sono più disposti a farsi carico di costi e sforzi oggi per favorire i futuri desiderabili (Joireman & Liu, 2014; Zhu *et al.*, 2020). Il miglioramento dell'orientamento al futuro delle persone, in particolare la continuità con il proprio sé futuro, è stato proposto per mitigare gli atteggiamenti problematici legati all'autocontrollo, ad esempio nei comportamenti delinquenti o nel gioco d'azzardo (van Gelder *et al.*, 2015). Autostima e benessere psicologico sono legati all'orientamento o senso del futuro in un circuito causale retroattivo, in cui si influenzano reciprocamente (Seginer, 2017); in altre parole, i cittadini più lungimiranti in genere hanno un maggior benessere psicologico e viceversa.

D'altra parte, essere cittadini proattivi è complicato, anzi sempre più difficile in tempi di crescente incertezza, in cui la società e gli individui sono tentati, o invitati, a chiudersi in "bolle di presente", in un "presente sottile" (Poli e Arnaldi, 2012) senza passato o futuro significativi, per paura di un futuro e un presente pieni di incertezze. Le incertezze inducono ad una miopia temporale, in cui si limitano gli orizzonti e si riduce l'importanza delle condizioni future (*temporal discounting*), che finisce per promuovere comportamenti e scelte meno sostenibili (Olsen e Tuu, 2021; van der Wal *et al.*, 2018).

Potremmo distinguere due categorie estremizzate: il "cittadino indifferente" e il "cittadino lungimirante". Il primo rappresenta l'involuzione del cittadino a individuo autocentrato, essenzialmente un consumatore di servizi e prodotti, interessato a soddisfare presto i propri bisogni primari o indotti, senza una prospettiva dalla quale valutare le conseguenze nel medio e lungo termine. Questa sua urgenza quando non soddisfatta gli crea facilmente frustrazione e apatia. In ogni caso, lo stesso limitato orizzonte lo porta ad un atteggiamento reattivo verso gli eventi e di fronte ai cambiamenti non desiderabili ("sorprese") cerca colpe e responsabilità altrui.

Il "cittadino lungimirante" si interessa della propria storia e della storia della propria comunità o di chi condivide il suo tempo. Il suo orizzonte di

percezione, osservazione e azione è abbastanza ampio da includere e interagire con quello di altri cittadini e lo porta a intravedere la propria realizzazione come collegata a quella della comunità in cui vive. Attenzione e osservazione lo allenano a comprendere meglio i cambiamenti, che cerca di distinguere tra quelli incontrollabili e quelli influenzabili dalle proprie azioni (rispetto ai primi si prepara per adattarsi, rispetto ai secondi prepara strategie d'intervento). Attraverso tutto ciò il cittadino lungimirante in qualche modo "possiede" il proprio tempo e riconosce le proprie responsabilità.

Ovviamente, queste due categorie sono semplificazioni, fittizie ma utili a rappresentare due possibili direzioni di sviluppo della cittadinanza o delle comunità di oggi. Questi due tipi di cittadini hanno priorità differenti, percepiscono diversamente il mondo e sé stessi e sono guidati da valori opposti. Queste caratteristiche comportano conseguenze individuali e collettive.

Tabella 1 – Caratteristiche distintive del cittadino indifferente e del cittadino lungimirante.

	Cittadino (o comunità) indifferente	Cittadino (o comunità) lungimirante
Priorità	La cosa più importante è il presente, ciò che dà benefici immediati e che soddisfa bisogni di breve termine.	Le cose importanti sono il percorso e la meta, il senso che si può costruire lungo il percorso.
Percezioni	Vive nella "bolla del presente" in cui percepisce essenzialmente bisogni primari e il presente è "sottile", senza un prima (un passato) e senza un dopo (un futuro), sfuocati sullo sfondo.	Si percepisce responsabile nel riconoscere il passato e contribuire ai futuri desiderabili nella ricerca della propria realizzazione (felicità in vita).
Valori	Caratterizzati dall'immediatezza e dall'urgenza ("meglio un uovo oggi che... domani non si sa").	Oltrepassano il presente, superando le forme di egoismo verso cui la realtà di oggi ci invita.
Conseguenze	Il processo di chiusura nella "bolla del presente" è auto-rinforzante (un circolo vizioso), può arrivare a forme di patologia individuali e collettive (es. depressione, apatia, asocialità).	La realizzazione personale si rinforza con quella della propria comunità, contribuendo alla creazione di comunità resilienti e proattive.
Attitudine	<i>Chiuso nella propria bolla del presente, aspetta o reagisce agli eventi, delega responsabilità, cercando colpe.</i>	<i>Guarda ad un orizzonte ampio e condiviso, anticipa i cambiamenti, dà significato al proprio tempo, coltivando futuri originali.</i>

Aiutare gli insegnanti, la scuola e le comunità a formare "cittadini lungimiranti" e promuovere una "democratizzazione dei futuri" tramite la diffusione della *futures literacy* costituiscono le motivazioni che hanno ispirato la sperimentazione nata dalla collaborazione tra la Fondazione Trentina Alcide De Gasperi e la startup dell'Università di Trento -skopia Anticipation Services®.

La missione educativa della Fondazione Trentina Alcide De Gasperi

La Fondazione Trentina Alcide De Gasperi, costituita nel 2007 per gestire il Museo Casa De Gasperi di Pieve Tesino (TN) e attualizzare la lezione democratica dello statista trentino attraverso vari format e progetti, fin dalla sua nascita ha trovato nell'attività educativa uno dei perni fondamentali della sua mission. Nei suoi percorsi educativi la vicenda storica di un testimone d'eccezione del secolo scorso diviene lo strumento narrativo attorno a cui dare corpo alla definizione dei valori fondamentali sottesi al vivere civile e democratico. In questo, la Fondazione si è sempre mossa in perfetta coerenza con i principi più recentemente richiamati dalla legge 20 agosto 2019, n. 92 che ha sancito l'“Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica” e che fa delle istituzioni scolastiche il luogo deputato a “formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri”.

Nell'alveo di questa attività educativa, cresciuta e definitasi negli anni, la Fondazione si è trovata progressivamente a rinnovare un approccio legato inizialmente all'alta formazione per adeguarlo alle esigenze di fruitori differenziati. In particolare, un indirizzo di sviluppo fortemente caratterizzante è stato quello di ampliare l'età d'accesso alle proposte didattiche fino alla prima età scolare, nella convinzione – suffragata dagli ultimi rilievi pedagogici – che sia possibile e anzi opportuno avviare un'educazione al metodo democratico e ai suoi valori fondamentali già a livello di scuola primaria. Concetti come quello di bene comune, di diritti e doveri, di solidarietà e partecipazione, di responsabilità o di rispetto di sé stessi e degli altri sono presenti nella vita quotidiana di bambini e bambine. I percorsi proposti dalla Fondazione in questo senso si prefiggono di creare una sensibilità condivisa con il corpo docente e di aprire degli spazi che consentano a questi concetti di emergere dall'esperienza concreta, rendendosi così percepibili, interpretabili e quindi acquisibili. L'approfondimento e lo storytelling storico strutturato a partire dalla testimonianza degasperiana sono strumentali a dare forma a questo piccolo universo di pensiero civile e consentono di dedurre dall'esperienza concreta del passato situazioni emblematiche da riportare al presente.

Il metodo: scenari in classe

Il laboratorio sperimenta la costruzione e l'uso di scenari strategici nelle classi della scuola primaria. Gli scenari strategici sono intesi come descrizioni qualitative, coerenti e rilevanti di futuri ipotetici alternativi che possono fungere da base per l'azione. La costruzione degli scenari è ispirata al metodo qualitativo noto come “scenario planning”, diffuso dalla Global Business Network a partire dalle applicazioni dagli anni Settanta (Schwartz, 2012).

Il metodo si basa sull'individuazione delle variabili più incerte e più impattanti rispetto alla questione strategica, con cui si definisce un "quadrante degli scenari" e si distinguono quattro "mondi possibili". L'intento di costruire scenari strategici non è quello di fare previsioni o raccontare storie "vere" di futuro; il futuro "reale" conterrà probabilmente elementi di tutti e quattro gli scenari. L'obiettivo è imparare dagli scenari, ottenere informazioni su cosa potrebbe cambiare, perché potrebbe mutare e cosa potrebbe significare questa conoscenza per le decisioni di oggi.

Nella sperimentazione gli scenari sono il punto di partenza di una riflessione di gruppo, pensata per stimolare in modo giocoso il dialogo e l'immaginazione su scenari di vita quotidiana nella propria comunità. Qui le incertezze più rilevanti sono predefinite, semplificando il metodo originale, e relative a due aspetti della convivenza in una comunità, base della cittadinanza: regole e collaborazione. Questi sono considerati nei loro possibili estremi: mancanza vs. rispetto di regole, individualismo ("soli") vs. collaborazione ("insieme"). Dalla combinazione dei possibili estremi emergono gli scenari o quattro comunità possibili:

- insieme senza regole
- insieme con regole
- soli senza regole
- soli con regole

Questi quattro scenari rappresentano molte situazioni reali, in diversi contesti, che potremmo distinguere tra microcosmo (famiglia, gruppo di pari) e macrocosmo (paese-comune di residenza, valle, provincia, nazione) dei giovani cittadini.

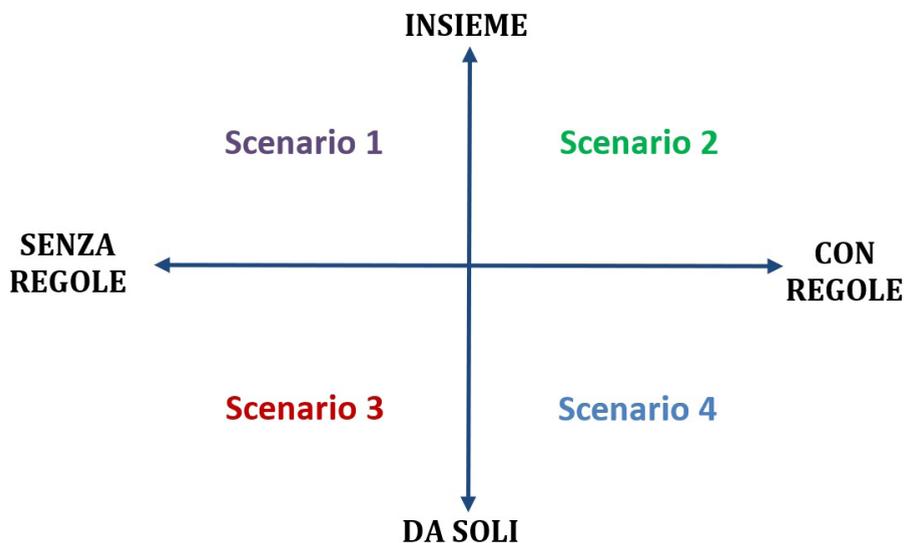


Figura 1 – Quadrante degli scenari.

Il laboratorio: giocare agli scenari, immaginare azioni per orientare il presente

Il laboratorio è anticipato da attività propedeutiche, gestite autonomamente dall'insegnante, seguito da una riflessione successiva al laboratorio, proposta anch'essa in autonomia. Il laboratorio vero e proprio è condotto da due facilitatori formati e consiste in circa due ore di attività, ciascuna condotta attraverso alcune domande chiave, secondo la seguente scaletta:

- I. *Gioco di Polak*
 - a. qual è la tua posizione rispetto al futuro?
 - i. il futuro sarà migliore/peggiore
 - ii. possiamo fare qualcosa/non fare nulla
 - b. cosa possiamo imparare dalle posizioni altrui?
- II. *Visualizzazione degli scenari*
 - a. che titolo daresti a ciascun scenario se fosse un film?
 - b. cosa può succedere di solito in ciascuno di essi?
- III. *Immersione negli scenari*
 - a. dove siete tu e la tua classe nel quadrante degli scenari?
 - b. dove è la tua comunità?
 - c. dove potremmo essere in futuro?
- IV. *Conversazione strategica*
 - a. quali cambiamenti (che non possiamo controllare) potrebbero portarci in scenari diversi da dove siamo o da dove ci piacerebbe essere?
 - b. cosa potremmo fare per spingere la realtà verso lo scenario che desideriamo (o rimanerci)?

Ogni attività prevede il movimento. Le domande chiave sono di tipo maieutico, non prevedono risposte corrette né alcuna valutazione, ma intendono facilitare riflessioni libere. Il gioco di Polak, ispirato a precedenti esperienze (Hayward e Candy, 2017), consiste essenzialmente in due domande: come sarà il futuro e cosa possiamo fare noi, a cui si risponde inizialmente in silenzio solo muovendosi nello spazio. Nella visualizzazione degli scenari si invitano i bambini a rappresentare il mondo assegnato al proprio gruppo di lavoro in modo creativo, tramite disegni, sketch di improvvisazione (scenette) e brevi testi liberamente scelti e condivisi in plenaria. L'immersione negli scenari è un gioco con bollini adesivi colorati, in cui si risponde individualmente o in gruppetti posizionando un bollino di colore diverso per ciascuna domanda nel quadrante degli scenari. La conversazione strategica, infine, è una riflessione collettiva sui cambiamenti e sulle azioni possibili, in cui il facilitatore annota le risposte in modo visibile a tutti.

I primi risultati dell'esperienza con le scuole della Val di Non, della Valsugana e del Tesino

Il laboratorio di futuro è stato sviluppato per la prima volta nel febbraio 2020 all'interno del percorso di formazione "Vitamina C: cittadinanza in pillole", nato su impulso della Comunità della Val di Non e coordinato dalla Fondazione Trentina Alcide De Gasperi in collaborazione con la Cooperativa Sociale Young Inside. L'iniziativa ha coinvolto sette scuole primarie della Val di Non (Provincia Autonoma di Trento), interessando un totale di 224 alunni e 16 insegnanti.

L'anno successivo, nel marzo 2021, il laboratorio è stato svolto nell'ambito di un nuovo percorso di educazione alla cittadinanza denominato "Pionieri: alla ricerca di un futuro comune" organizzato dalla Fondazione con il sostegno della "Strategia Nazionale per le Aree Interne – Area del Tesino" nel territorio della Valsugana e del Tesino (Provincia Autonoma di Trento). Alle attività, svolte parzialmente in presenza e in parte da remoto, hanno partecipato 198 alunni e 28 docenti di sei scuole elementari. Nella Tabella 2 si riportano il numero di alunni, le classi e la popolazione di ciascun comune interessato e la quota per dare un'idea della dimensione delle comunità di montagna coinvolte.

Tabella 2 – Scuole e classi coinvolte.

Attività anno scolastico 2019/2020	N. alunni	Classi	Ab. comune (2020)	Altitudine (m s.l.m)
Scuola primaria Romeno (IC Fondo Revò)	40	III, IV	1394	962
Scuola primaria Cavareno (IC Fondo Revò)	22	V	1112	983
Scuola primaria Flavon (IC Bassa Anaunia)	26	IV, V	532	575
Scuola primaria Coredo (IC Taio)	28	IV (A, B)	1630	831
Scuola primaria Cles	63	IV (A, B, C)	7052	658
Scuola primaria Tassullo (IC Bassa Anaunia)	29	IV, V	1868	546
Scuola primaria Revò (IC Fondo Revò)	16	V	1267	724
Attività anno scolastico 2020/2021				
Scuola primaria Pieve Tesino (IC Strigno e Tesino)	62	I, II, III, IV, V	627	843

Scuola primaria Ospedaletto (IC Strigno e Tesino)	29	III, IV, V	786	360
Scuola primaria Scurelle (IC Strigno e Tesino)	15	V	1388	375
Scuola primaria Samone (IC Strigno e Tesino)	9	V	557	700
Scuola primaria Borgo Valsugana (IC Borgo Valsugana)	62	IV (A, B, C)	6842	386
Scuola primaria Grigno (IC Borgo Valsugana)	21	IV (E, F)	2124	263

Mentre si scrivono queste righe, le attività del 2021 sono state ancora una volta posticipate a causa della sospensione delle attività didattiche nella provincia, così di seguito si riportano solo commenti qualitativi e alcune considerazioni più generali sulla sperimentazione ancora in corso.

Una prima valutazione riguarda il metodo, ovvero la scaletta di attività pensate per un'età inedita per i progettisti, esperti di *futures studies* ma alla prima esperienza in un laboratorio alle elementari. Dall'osservazione partecipante e dai commenti delle insegnanti l'attività ha coinvolto con piacere gli studenti e ha mantenuto la loro attenzione e concentrazione sul tema, pur essendo astratto.

Nel gioco di Polak, i bambini hanno riempito principalmente lo spazio delle risposte “il futuro sarà migliore” + “possiamo fare qualcosa”, in ordine di scelta segue la combinazione “futuro peggiore” + “possiamo farci qualcosa” e “futuro migliore” + “non possiamo farci nulla”, quasi sempre vuoto è stato lo spazio della combinazione “futuro peggiore” + “non possiamo farci nulla”. Tra i nomi associati ai gruppi-combinazione ci sono “ottimisti incalliti”, “delusi”, “cambiatrici di futuro”, “sognatori”, “arrendevoli”, “disfattisti”. Interessanti (e più importanti) sono state le risposte alla domanda finale del gioco di Polak (cosa possiamo imparare dagli altri gruppi): “potremmo imparare che non bisogna scoraggiarsi”, “potremmo imparare che anche nel brutto c'è speranza”, “potremmo imparare ad accettare anche le cose che non ci piacciono e non possiamo cambiare”.

Nell'attività sugli scenari, la rappresentazione di un evento tipico del mondo assegnato ha fatto riflettere e divertire, coinvolgendo spesso tutti i membri dei gruppi di lavoro nei diversi ruoli individuati (disegnatori, presentatori o narratori, scrittori, attori).

Il contenuto degli scenari descritti ha riguardato quasi sempre gli ambiti di vita quotidiana dei bambini come la scuola, il parco giochi, il proprio paese o frazione. Citiamo alcuni titoli definiti dai gruppi, per lo scenario 1 (vedi fig. 1): “La discriminazione”, “A tutta velocità senza limiti”; per lo scenario 2: “I col-laboratori”, “Una giornata al maso”; per lo scenario 3: “Una misera vittoria”,

“Le avventure solitarie con cane e il gatto”; per lo scenario 4: “La distruzione (nella scuola)”, “Un mondo triste”.

L’immersione negli scenari (“il gioco con il bollini”) ha dato risultati interessanti: la maggior parte dei bambini percepisce la propria classe posizionata nel quadrante in alto a destra (scenario 2), con diverse gradazioni (posizioni intermedie nel quadrante) e qualche eccezione (bollini in altri quadranti). Il proprio paese si posiziona spesso nello stesso scenario 2 o nei quadranti 1 o 4, mai nel 3. Questo significa che i bambini, partecipanti al laboratorio, tendono a pensare che nel proprio mondo le persone agiscono insieme e seguono generalmente le regole conosciute. Nella proiezione al futuro invece generalmente le valutazioni divergono ampiamente, con una netta preponderanza degli scenari 1 e 4, il che equivale a dire che nel proprio mondo, secondo i bambini, in futuro saremo più individualisti e seguiremo sempre meno le regole.

Anche qui interessanti sono le motivazioni più che le risposte: i cambiamenti che potrebbero portarci dallo scenario 2 (preferibile per tutti) ad altri sono svariati, da semplici atteggiamenti individuali a processi più complessi, citando alcuni esempi: “non pensare alle conseguenze”, “noia”, “bullismo”, “paura”, “ci si arrende”, “rabbia”, “isolamento”, “regole troppo rigide”, “tecnologia”. Alla domanda su quali cose potremmo fare per spingere la realtà verso lo scenario che desideriamo o rimanerci hanno risposto, per esempio: “ascoltarsi”, “fare con la propria testa”, “seguire e dare buoni esempi”, “stare meno al telefono”, “aiutarci a non litigare”, “cambiare le regole”.

Valutazioni preliminari e conclusioni

La conduzione del laboratorio è stata adattata a ciascuna classe in base al livello di interesse e attenzione dei partecipanti; nelle repliche del 2021 è stata sperimentata anche una conduzione remota, con facilitatori collegati alla classe in videoconferenza. In generale, nella sua alternanza di attività variegate e riflessioni la struttura sembra funzionare, in ogni replica sono emerse definizioni o immagini personali di futuri possibili, sia a livello individuale che collettivo. Questo anche se la profondità del ragionamento variava significativamente tra le diverse età, come era lecito aspettarsi.

Il “gioco di Polak” si è rivelato un ottimo “riscaldamento” che ha coinvolto tutti i partecipanti di ciascun gruppo a pensare a voce alta sui futuri e a prendere posizione, quindi funzionale con gli adulti (Hayward e Candy, 2017) quanto con gli alunni della scuola primaria. La domanda su cosa possiamo imparare dalle posizioni di altri, aggiunta in questa occasione, non sempre è stata sviluppata per motivi di tempo, livello di interesse o difficoltà di comunicazione (nella modalità online), ma ha fatto emergere preziosi spunti di ulteriore riflessione sulla capacità di ascolto e sull’apertura a punti di vista diversi.

La “visualizzazione degli scenari” ha raggiunto il suo scopo di immaginare una

pluralità di futuri possibili per la propria comunità. Si conferma anche in ambito scolastico il valore informativo e formativo della costruzione di scenari come processo di apprendimento collaborativo, a prescindere dai risultati: mentre visualizziamo più futuri possibili emergono nuove domande, che possono suggerire strategie anticipanti. La costruzione di scenari si conferma utile ad arricchire la propria “libreria” di futuri pensabili. Se ipotizziamo un solo futuro o un solo tipo di futuri (es. solo positivi o solo negativi) sarà più facile diventare cittadini passivi (ci giustifica!), caratterizzati da un atteggiamento di attesa (o pretesa) che altri facciano qualcosa, tra fatalismo e lamentela inattiva (“il mondo sta andando così, non è colpa mia e non posso farci nulla”) o ottimismo semplicistico (“tutto andrà bene comunque”). Se siamo in grado di immaginare più futuri possibili e sappiamo identificare le forze di cambiamento che potrebbero provarli, abbiamo dei riferimenti per agire già oggi, per saper cosa cambiare della realtà in modo da “spingerla” verso gli scenari desiderabili.

A questo scopo è stata funzionale la “conversazione strategica”, in cui sono emersi elementi in genere semplici ma in alcuni casi sorprendenti per originalità e livello di pensiero astratto. Alcuni esempi fra i tanti: la “noia” e la “tecnologia” come forze di deriva verso futuri non desiderabili e il “cambiare le regole” come leva per spingere il presente verso orizzonti più desiderabili.

Particolarmente interessanti sono le differenze nelle posizioni emerse durante il “gioco dei bollini” tra diversi contesti (paesi) ed età dei bambini (classi) che saranno analizzate in altra sede. A un primo sguardo sembrano suggerire diverse dinamiche e relazioni con il clima di classe, il contesto educativo familiare, addirittura con le caratteristiche della specifica comunità. In alcuni casi, infatti, è stato spontaneo cercare o trovare dei collegamenti con le caratteristiche della comunità (più conflittuale o collaborativa) e dell’ambiente di vita (qualità dell’abitato o semplicemente del parco giochi pubblico) ma dovrebbero essere analizzati tramite un’apposita indagine etnografica.

Possiamo qui concludere che le dimensioni del tempo e della comunità sono emerse in modo naturale e spontaneo nel laboratorio. Il ragionamento riguardo una varietà di scenari possibili e un eventuale obiettivo realizzabile, non limitato quindi all’analisi di ciò che è stato o di ciò che è già, ha stimolato i giovani cittadini, i bambini e le bambine partecipanti, ad elaborare una propria visione di medio periodo, superando l’orizzonte del presente, in cui soddisfare solamente le necessità dell’oggi.

L’esperienza nell’ambito della classe ha consentito a ciascuno di visualizzare e in parte simulare i meccanismi di partecipazione all’interno di una collettività e di definire in maniera non banale la propria posizione e il proprio ruolo nel confronto, alle volte dialettico, tra le scelte individuali e quelle della comunità. Sviluppare progetti analoghi a questo è possibile, ed anzi auspicabile, per riuscire a gettare le fondamenta di percorsi educativi volti a costruire comunità consapevoli e lungimiranti e dare così forma agli auspici dei padri costituenti convinti – come ebbe a dire uno di essi, Pietro Calamandrei – che “trasformare i sudditi in cittadini è miracolo che solo la scuola può compiere”.

Bibliografia

- Appadurai A., *The future as cultural fact: Essays on the Global Condition*, Verso, Londra, 2013.
- Bodinet J.C., *Pedagogies of the futures: Shifting the educational paradigms*, «European Journal of Futures Research», vol. 4, n. 1, 2016.
- Bonesini A., Brunori F., Cristoforetti L., Scolozzi R., *Made in future: Connessioni, paesaggi, responsabilità. Progetto sperimentale di didattica orientata al futuro e al pensiero sistemico*, Reverdito Editore, Trento, 2017.
- Eastman J.K., Modi P., Gordon-Wilson S., *The Impact of Future Time Perspective and Personality on the Sustainable Behaviours of Seniors*, «Journal of Consumer Policy», vol. 43, n. 2, 2020.
- Garcia D., Granjard A., Lundblad S., Archer T., *A dark past, a restrained present, and an apocalyptic future: Time perspective, personality, and life satisfaction among anorexia nervosa patients*, «PeerJ», 14 settembre 2017.
- Hayward P., Candy S., *The Polak Game, Or: Where Do You Stand?*, «Journal of Futures Studies», vol. 22, n. 2, 2017.
- Joireman J., Liu R.L., *Future-oriented women will pay to reduce global warming: Mediation via political orientation, environmental values, and belief in global warming*, «Journal of Environmental Psychology», vol. 40, dicembre 2014.
- Maki A., Dwyer P.C., Snyder M., *Time perspective and volunteerism: The importance of focusing on the future*, «The Journal of Social Psychology», vol. 156, n. 3, 2016.
- Miller R., *Learning, the Future, and Complexity. An Essay on the Emergence of Futures Literacy*, «European Journal of Education», vol. 50, n. 4, 2015.
- Miller R., *Sensing and making-sense of Futures Literacy: Towards a Futures Literacy Framework (FLF)*, in *Transforming the Future*, Routledge, Londra-New York, 2018.
- Miller R., *Futures Literacy, Media Literacy and the Capability Approach to Freedom*, in Ratajski S. (a cura di), *Media Education as a Challenge*, Academy of Fine Arts in Warsaw, Varsavia, 2019.
- Monroe A.E., Ainsworth S.E., Vohs K.D., Baumeister R.F., *Fearing the Future? Future-Oriented Thought Produces Aversion to Risky Investments, Trust, and Immorality*, «Social Cognition», vol. 35, n. 1, 2017.
- Olsen S.O., Tuu H.H., *The relationships between core values, food-specific future time perspective and sustainable food consumption*, «Sustainable Production and Consumption», vol. 26, 2021.
- Polak F.L., *The image of the future*, Elsevier, Amsterdam, 1973.
- Poli R., Arnaldi S., *La previsione sociale. Introduzione allo studio dei futuri*, Carrocci, Roma, 2012.
- Schwartz P., *The Art of the Long View: Planning for the Future in an Uncertain World*. Crown Publishing Group, Londra, 2012.
- Seginer R., *Future Orientation and Psychological Well-Being in Adolescence: Two Multiple-Step Models*, in Kostić A., Chadee D. (a cura di), *Time Perspective: Theory and Practice*, Palgrave Macmillan, New York, 2017.
- van der Wal A.J., van Horen F., Grinstein A., *Temporal myopia in sustainable behavior under uncertainty*, «International Journal of Research in Marketing», vol. 35, n. 3, 2018.

van Gelder J.-L.V., Luciano E.C., Kranenbarg M.W., Hershfield H.E., *Friends with My Future Self: Longitudinal Vividness Intervention Reduces Delinquency*, «Criminology», vol. 53, n. 2, 2015.

Wittmann M., Sircova A., *Dispositional orientation to the present and future and its role in pro-environmental behavior and sustainability*, «Heliyon», vol. 4, n. 10, 2018.

Zhu J., Hu S., Wang J., Zheng X., *Future orientation promotes climate concern and mitigation*, «Journal of Cleaner Production», vol. 262, 2020.