

*(Giovani) futuri:
verso soggettività democratiche**

Maria Ratotti**, Chiara Carla Montà**

Riassunto

Nel contesto globale attuale, segnato da crisi multiple, il futuro appare come uno spazio conteso tra determinismo e possibilità trasformative, rischiando di essere percepito come già scritto anziché come costruibile collettivamente. In questo scenario, i summit globali e le politiche internazionali sull'educazione, come quelle promosse dalle Nazioni Unite, pongono l'accento sugli obiettivi da raggiungere e sui risultati ottenuti finora. Tuttavia, quali libertà e opportunità sono oggi disponibili per i giovani per rinnovare immaginari alternativi e partecipare attivamente al cambiamento? Ripensare l'educazione, quindi, significa superare modelli trasmissivi, accogliendone la complessità e il potenziale trasformativo. Il paradigma ecologico (Mortari, 2020; Parricchi, 2023) propone un'idea di educazione situata, intrecciata a relazioni e contesti, capace di aprire spazi di possibilità per il futuro. Un'educazione di qualità non trasmette certezze, ma interroga costantemente contenuti, scopi e relazioni (Biesta, 2022), riconoscendo la soggettività e i rischi "belli" dell'educazione come fondamenti della democrazia (Biesta, 2011). In questa prospettiva, educare è un esercizio critico verso la società e la politica (Peters & Humes, 2003; Rancière, 1995), capace di generare futuri collettivi, democratici e aperti.

Parole chiave: *futuro; giovani generazioni; educazione; soggettivizzazione; democrazia*

(Young) Futures: Towards Democratic Subjectivities

Abstract

In today's global context, marked by multiple crises, the future emerges as a contested space between determinism and transformative possibilities, risking being perceived as predetermined rather than collectively shaped. In this scenario, global summits and international education policies, such as those promoted by the United Nations, emphasize goals to be achieved

* Università degli Studi di Milano-Bicocca.

** Le autrici condividono l'impianto complessivo dell'articolo. Il paragrafo 1, 2 e 3 sono da attribuirsi a Chiara Carla Montà; i paragrafi 4, 5, 6 sono a cura di Maria Ratotti.

and results obtained thus far. However, what freedoms and opportunities are currently available for young people to renew alternative imaginaries and actively participate in change? Rethinking education, therefore, involves moving beyond transmissive models, embracing its complexity and transformative potential. The ecological paradigm (Mortari, 2020; Parricchi, 2023) proposes a concept of situated education, intertwined with relationships and contexts, capable of opening spaces of possibility for the future. Quality education does not transmit certainties but constantly questions content, purposes, and relationships (Biesta, 2023), recognizing subjectivity and the beautiful risks of education as foundations of democracy (Mouffe, 2005; Biesta, 2011). From this perspective, educating is a critical exercise towards society and politics (Peters & Humes, 2003; Rancière, 1995), capable of generating collective, democratic, and open futures.

Keywords: *future; young generations; education; subjectification; democracy.*

I. INTRODUZIONE

[...]forse non è la realtà a essere in crisi, forse è in crisi il nostro modo di interpretarla, sono in crisi i nostri modelli esplicativi. Siccome le categorie mentali che abbiamo ereditato dall'epoca industriale non sono più capaci di spiegarci il presente, siamo indotti a diffidare del futuro, oscillando tra disorientamento e paura (De Masi, 2014: 11).

Il futuro occupa oggi una posizione centrale nelle narrazioni pubbliche, sospeso tra incertezze sistemiche e promesse di trasformazione. A livello globale, ci troviamo immersi in un'epoca caratterizzata da transizioni rapide e complesse: la crisi climatica, l'accelerazione tecnologica, la polarizzazione sociale crescente e l'instabilità geopolitica disegnano un orizzonte in continua ridefinizione. In questo scenario, il futuro non si configura più solamente come una proiezione lineare e progressiva del presente, bensì come un campo di tensione, attraversato da rischi percepiti e da desideri di cambiamento. All'interno di tale dinamica, il ruolo delle giovani generazioni – al centro della presente riflessione – acquista una rilevanza crescente, sia come soggetti vulnerabili a tali trasformazioni, sia come agenti potenziali di rinnovamento sociale e culturale (United Nations, 2015), veri e propri *future-makers* (Appadurai, 2013).

Inserendoci in questa cornice, nel presente contributo, si intende avviare l'analisi muovendo dalle principali *policies* e indagini internazionali e nazionali dedicate al rapporto tra giovani e futuro con l'obiettivo di delineare il quadro di riferimento all'interno del quale le rappresentazioni, le aspettative e le criticità emergenti relative al futuro giovanile vengono costruite, tematizzate e problematizzate. Tali documenti e ricerche costituiscono infatti un osservatorio privilegiato non solo per comprendere come i giovani siano rappresentati nei discorsi istituzionali e sociali in

relazione ai processi di cambiamento, innovazione e transizione, ma anche per cogliere le loro percezioni, aspirazioni e visioni rispetto al futuro.

L'attenzione si sposterà sull'intreccio fra il concetto di futuro e il campo delle educazioni, esplorando come il pensiero pedagogico contemporaneo abbia tematizzato il rapporto tra formazione e progettualità, tra educazione e immaginazione del domani. L'educazione, infatti, è intrinsecamente connessa al futuro: ogni atto educativo implica una proiezione, un'immaginazione, una costruzione di possibilità future. In tale prospettiva, recenti contributi teorici (Rasa, 2025) propongono una differenziazione di quattro principali orientamenti attraverso cui si configura il rapporto tra educazione e futuro.

Il tema del futuro, in tale ottica, si connette profondamente con la capacità dei giovani di entrare in relazione critica con il proprio tempo, di abitare l'incertezza e di esercitare un'azione situata, responsabile e trasformativa. In questo percorso, si intende porre particolare attenzione alla prospettiva di Gert Biesta (2020), il quale, attraverso l'obiettivo dell'educazione relativo alla *soggettivazione*, invita a riflettere sul ruolo dell'educazione non solo come mera trasmissione di conoscenze o come processo di inserimento sociale, ma come spazio di apertura all'emergere del soggetto come agente capace di risposta, decisione e iniziativa. Biesta evidenzia come il rischio di una riduzione funzionale dell'educazione – incentrata esclusivamente su esiti prestabiliti di adattamento o performance – debba essere contrastato attraverso pratiche che promuovano esperienze autentiche di soggettivazione, in cui il soggetto si “dia” come tale, assumendo la propria libertà e responsabilità con risposte anche non prevedibili ed eccedendo le aspettative dell'adulto e/o dell'istituzione. L'atto educativo, come interruzione dell'inedito e attivazione di possibilità imprevedute lo intendiamo per altro fortemente intrecciato alle dimensioni che caratterizzano il futuro.

Ad arricchire questo pensiero, nel corso della trattazione, verranno messi in dialogo diversi autori che hanno riflettuto sul tema evidenziando le tensioni, i rischi e le possibilità che attraversano l'orizzonte educativo contemporaneo. L'educazione, di fatto, non si limita a trasmettere visioni consolidate del mondo, ma partecipa attivamente alla configurazione di ciò che il futuro è, o dovrebbe essere, secondo le interpretazioni e le aspettative sociali attuali (Milojević, 2005).

È a partire da un posizionamento teorico ed epistemologico che riconosce l'educazione come pratica generativa di soggettività e, quindi, come luogo cruciale per la negoziazione collettiva dei futuri possibili, che si colloca il presente contributo. Si intende proporre una cornice di pensiero in grado di connettere la dimensione ecologica della complessità con la prospettiva etico-politica della *giustizia* e della *democrazia*, promuovendo aperture verso l'inedito e l'imprevedibile, nonché la responsabilità nei confronti delle generazioni a venire.

2. PENSARE GIOVANI FUTURI: TRA PRATICHE E POLICIES

A partire da questo scenario, a livello globale, le ricerche restituiscono un quadro ambivalente: accanto a segnali di fiducia, resilienza e progettualità, si evidenziano sentimenti diffusi di ansia, insicurezza e disincanto da parte delle giovani generazioni in relazione al futuro. Se da un lato molti giovani mantengono un atteggiamento costruttivo e si dichiarano capaci di adattarsi, dall'altro lato esprimono timori significativi rispetto alla realizzazione personale, alla sicurezza economica e al senso di appartenenza sociale.

Secondo un'indagine nazionale condotta da Ipsos e dall'Osservatorio IUSVE "Giovani e Futuro", il 63% dei giovani italiani tra i 16 e i 26 anni si dichiara ottimista o abbastanza ottimista riguardo al proprio futuro. Tuttavia, il 43% teme di non riuscire a realizzare i propri obiettivi di vita e il 42% manifesta preoccupazione per l'accesso a un lavoro che garantisca indipendenza economica. Anche il "Rapporto Giovani 2024" dell'Istituto Toniolo conferma questa ambivalenza: accanto a un calo di fiducia verso le istituzioni e la politica, cresce la volontà di partecipare a forme di attivismo sociale, soprattutto su temi come l'ambiente e la giustizia climatica, mostrando come questa tensione tra desiderio di partecipazione e difficoltà di riconoscimento si traduca in una presenza ancora marginale delle nuove generazioni nei processi di sviluppo sociale ed economico del paese. Se da un lato permane alta l'attenzione verso le grandi sfide del nostro tempo, come la transizione ecologica e digitale, dall'altro il sistema appare ancora poco capace di offrire ai giovani opportunità concrete per esercitare un ruolo attivo e qualificato. Ne deriva una condizione di incertezza che non spegne le aspirazioni, ma che rende ancora più urgente la creazione di spazi in cui sperimentarsi come soggetti generativi di senso, valore e cambiamento.

A livello internazionale, questi sentimenti trovano eco anche in altri contesti. Vale la pena restituire alcuni quadri di complessità che, seppur geograficamente distanti, aiutano a comprendere la portata globale di queste percezioni giovanili. In Australia, ad esempio, il *2024 Youth Barometer* segnala che il 98% dei giovani si dichiara ansioso o pessimista rispetto al proprio futuro economico, mentre l'86% ha affrontato nell'ultimo anno significative difficoltà finanziarie. Nel Regno Unito, un quarto degli adolescenti intervistati si dichiara impreparato all'ingresso nel mondo del lavoro, e più della metà manifesta insicurezza e timore per gli errori che potrebbe commettere nel percorso professionale. Anche negli Stati Uniti, un'indagine condotta da National 4-H Council (2024) sottolinea come, nonostante l'80% degli adolescenti si dica ottimista circa i propri obiettivi, permanga una diffusa percezione di mancanza di competenze tecniche per affrontare la vita adulta.

La situazione italiana si colloca dentro questa cornice globale, con alcune peculiarità. Oltre all'ottimismo parziale rilevato da IUSVE, i dati mostrano che il 66% dei giovani percepisce una distanza significativa tra la

propria vita reale e quella ideale, mentre circa il 40% ritiene che la propria condizione economica futura sarà migliore di quella dei genitori. C'è una forte attenzione verso la sostenibilità (75%) e un atteggiamento costruttivo nei confronti dell'intelligenza artificiale, considerata da molti una possibile leva per il cambiamento del lavoro. Tuttavia, solo il 47% giudica adeguata l'attuale offerta formativa, segnalando un'esigenza diffusa di ripensare i percorsi educativi per renderli più coerenti con le sfide del presente.

Di fronte a un panorama in cui le giovani generazioni esprimono al tempo stesso desiderio di partecipazione e percezione di esclusione, la questione delle *policies* e delle visioni istituzionali sul futuro assumono un ruolo centrale. Quali sono le cornici culturali e politiche che possono rendere possibile il riconoscimento dei giovani come soggetti attivi nella costruzione dei mondi che abitano e abiteranno? In che modo le scelte educative, economiche e sociali possono contribuire a ridurre la distanza tra aspirazioni e opportunità concrete?

A livello internazionale, il tema del futuro è da tempo al centro di importanti riflessioni e iniziative, che offrono spunti utili per ripensare le condizioni di una partecipazione effettiva e trasformativa delle nuove generazioni. Tra questi, uno dei contributi più significativi è rappresentato dal *Rapporto Faure*, pubblicato dall'UNESCO nel 1972 con il titolo *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Il documento proponeva una visione dell'educazione profondamente umanistica e democratica, fondata sul riconoscimento della persona come soggetto di diritti e come agente capace di progettare la propria esistenza in relazione agli altri e al mondo. A cinquant'anni di distanza, Gert Biesta (2022) invita a riprendere quella visione, sottolineando come il diritto all'educazione – che il Rapporto collocava al centro di una prospettiva di emancipazione e di apprendimento lungo tutto l'arco della vita – sia stato progressivamente trasformato in un “dovere di apprendere” (*duty to learn*). Questo dovere, osserva Biesta, si configura oggi come strettamente legato a logiche di adattamento e di occupabilità, che subordinano l'educazione alla sua funzione strumentale di preparazione al mercato del lavoro. Una tale deriva rischia di snaturare il significato più profondo dell'educare, riducendolo a mero dispositivo tecnico-funzionale, incapace di interrogare criticamente il presente e di aprire spazi di possibilità. In questo quadro, il futuro si configura non più come un orizzonte politico ed etico da pensare e da desiderare, ma come una questione di mera gestione e adeguamento.

Questa attenzione al futuro trova rinnovato interesse nell'ambito delle politiche e delle riflessioni internazionali più recenti. Nel settembre 2024, il *Summit of the Future* promosso dalle Nazioni Unite ha portato all'adozione del *Patto per il Futuro*, un accordo multilaterale di ampia portata che invita a ripensare la cooperazione globale alla luce delle sfide sistemiche del presente. Tra gli elementi di maggiore rilievo vi è la *Dichiarazione sulle generazioni future*, che afferma con forza il dovere di considerare l'impatto delle decisioni odierne su chi verrà dopo di noi, promuovendo una visione della governance orientata all'anticipazione e alla responsabilità intergenerazionale.

Questa prospettiva si intreccia con quanto già sostenuto dal Rapporto UNESCO *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione* (2023), che individua nell'educazione il terreno privilegiato per costruire futuri di pace, giustizia e sostenibilità. Il Rapporto propone di andare oltre modelli trasmissivi e utilitaristici, per immaginare l'educazione come bene comune e come spazio di trasformazione capace di affrontare le disuguaglianze, ricucire le fratture sociali e coltivare il pensiero critico e la capacità di agire collettivamente.

Il *Patto per il Futuro* e il Rapporto UNESCO condividono la consapevolezza che il futuro non si eredita, ma si costruisce: richiede pratiche di partecipazione effettiva, il riconoscimento delle giovani generazioni come soggetti politici attivi e l'impegno per un'educazione che sappia coniugare responsabilità, immaginazione e giustizia. A tal proposito, nel recente *Commento Generale n. 26 sui diritti delle persone minorenni e l'ambiente, con particolare attenzione al cambiamento climatico*, il *Committee on the Rights of the Child* delle Nazioni Unite (2023) si introduce una prospettiva che contribuisce a ridefinire il senso stesso del futuro come spazio di diritti, responsabilità e giustizia intergenerazionale. Il documento afferma con chiarezza che i bambini, le bambine e le persone minorenni non sono solo soggetti del presente, ma portatori e portatrici di diritti anche nella loro proiezione futura, includendo esplicitamente «i minorenni che nascono in futuro» tra coloro che hanno «diritto alla massima realizzazione dei propri diritti umani» (par. 11). Il *Committee* sottolinea che il danno ambientale e climatico rappresenta una minaccia diretta e strutturale alla possibilità stessa di esercitare i diritti umani delle generazioni presenti e future. Per questa ragione, richiama esplicitamente il dovere degli Stati di adottare «misure preventive e precauzionali immediate» (par. 11), ricordando che le conseguenze delle decisioni politiche ed economiche odierne «potrebbero non manifestarsi pienamente per anni o addirittura decenni» (par. 11). In questa prospettiva, il futuro non è solo uno spazio da attendere, ma una dimensione di responsabilità attuale, che interpella direttamente le scelte del presente. Un ulteriore elemento di rilievo è il forte riconoscimento delle giovani generazioni come interlocutori attivi nelle decisioni che riguardano il futuro. Come emerge dalle consultazioni condotte dal *Committee*, la richiesta di essere ascoltati e considerati è stata una delle voci più forti espresse da bambine, bambini e adolescenti in tutto il mondo: «Vorrei dire [agli adulti] che siamo noi le generazioni future e, se voi distruggete il pianeta, noi dove vivremo?» (par. 3). Questa presa di parola dei più giovani restituisce al futuro una dimensione politica e relazionale, confermando l'urgenza di concepire l'educazione non come semplice adattamento al cambiamento, ma come pratica generativa di *agency* e di capacitazione, volta a sostenere l'esercizio del diritto di ogni persona a immaginare e costruire i propri futuri possibili. In questo quadro, il *Commento Generale n. 26* contribuisce a rafforzare l'idea di futuro come spazio etico e politico, non predeterminato ma da negoziare, aprendo così un orizzonte di dialogo fecondo con le prospettive pedagogiche che riconoscono il rischio,

l'incertezza e l'indeterminatezza non come ostacoli, ma come condizioni generative per l'esercizio della soggettivazione democratica.

3. QUALI ORIENTAMENTI SUL FUTURO: EDUCAZIONE E GIOVANI

[...] *the future is not a singular thing* (Rasa, 2025: 2).

Uno dei più recenti contributi teorici di rilievo alla riflessione sui futuri e sull'educazione, che consente di affrontare in modo articolato un dibattito segnato dalla pluralità di visioni contrastanti, è quello proposto da Rasa (2025), ispirato a pensatori come Bolstad (2011) e Facer (2021). Da questa elaborazione emergono quattro orientamenti distinti, ciascuno dei quali riflette una diversa ontologia del futuro. Il primo orientamento, denominato *education in the future* (Young & Muller, 2010), riguarda l'evoluzione dell'educazione come attività destinata a prendere una forma specifica nel futuro. In questa prospettiva, i futuri educativi sono costituiti da scenari chiaramente delineati e da valutazioni critiche degli immaginari futuri, che includono anche i contesti impliciti che orientano l'educazione del futuro, come le economie della conoscenza o i cambiamenti globali. In questo quadro, il futuro dell'educazione è visto come un'entità che si costruisce sulla base di esigenze e sfide previste, ma non necessariamente predeterminate.

Il secondo orientamento, *educazione per adattarsi al futuro*, si concentra sul ruolo dell'educazione nel preparare i giovani ad affrontare condizioni future, spesso incerte o sconosciute. Questo approccio si focalizza su tematiche come i cambiamenti nel mercato del lavoro, le competenze necessarie per affrontare professioni emergenti e le sfide globali che richiedono un continuo adattamento. In questo caso, l'attenzione è rivolta agli obiettivi e ai contenuti dell'istruzione, piuttosto che alle politiche e pratiche educative, come accade invece nel primo orientamento. L'orientamento *educazione per cambiare il futuro* pone invece gli studenti come soggetti attivi, capaci di influenzare il futuro. In questa visione, l'educazione si concentra su temi come la sostenibilità, la giustizia sociale e la responsabilità collettiva, considerandoli come aspetti centrali nella formazione di cittadini consapevoli e impegnati. Qui, il futuro non è percepito come un fenomeno che si sviluppa autonomamente o al di fuori dell'influenza degli studenti; al contrario, si ritiene che il mondo non cambierà se l'educazione non sarà in grado di promuovere i cambiamenti desiderati. In questa prospettiva, l'enfasi è posta sui risultati desiderabili, piuttosto che su quelli già previsti.

Infine, l'orientamento *educazione sui futuri* (Gidley, Bateman e Smith, 2004; Lloyd e Wallace, 2004) mira a introdurre nelle aule la complessità e l'imprevedibilità del futuro. L'obiettivo è sviluppare nei discenti quella che viene definita *future literacy* (Miller, 2018), ossia la capacità di comprendere e riflettere sulle potenziali evoluzioni sociali, culturali, economiche e politiche.

In sintesi, questi orientamenti per la loro complessità e ampiezza, rendono rilevante il tema non soltanto per il dibattito interdisciplinare – nei campi della sociologia, della teoria politica e dell’etica ambientale – verso il quale tende, ma anche per la riflessione pedagogica che si vuole qui avviare.

All’interno di questo quadro epistemologico, riteniamo che il discorso pedagogico si configuri come pratica generativa di soggettività, capace di connettere la dimensione ecologica della complessità con la prospettiva etico-politica della *giustizia* e della *democrazia*. In tal senso, partendo dal significato che attribuiamo all’educare, esso non significa predisporre adattamenti funzionali alle richieste del presente, né tantomeno inseguire la logica performativa della preparazione per un futuro già scritto. Piuttosto, significa creare le condizioni per l’emergere di soggetti capaci di prendere parola, di immaginare, di co-costruire mondi possibili.

È in questa direzione che si colloca la proposta di Giuditta Alessandrini (2021), che, intrecciando il paradigma della sostenibilità con il *Capabilities Approach* di Martha Nussbaum (2011), sottolinea la centralità della capacitazione come strumento pedagogico volto al rafforzamento della democrazia. Al cuore di questa prospettiva vi è l’idea che l’educazione debba agire non solo sul piano delle conoscenze e delle competenze, ma sul potenziamento delle possibilità reali delle persone di *essere e di fare*, di definirsi e di progettare la propria esistenza in relazione agli altri e al mondo. Questa impostazione richiama un’idea di educazione che si misura con la vulnerabilità e l’incertezza senza ridurle a minacce da neutralizzare, ma riconoscendole come spazio di apertura, come terreno fertile per la costruzione di *agency* e per la negoziazione dei futuri. In tale contesto, la capacitazione non si esaurisce nella promozione di abilità individuali, ma si configura come attivazione di *contesti capacitanti* (Alessandrini, 2021), ovvero ambienti educativi che rendono possibile la fioritura delle potenzialità di ciascuno, nella consapevolezza che ogni esistenza si sviluppa dentro una rete di interdipendenze materiali, sociali e culturali.

Anche nei dibattiti pedagogici a livello internazionale, Gert Biesta mette in guardia dal rischio di ridurre l’educazione a una funzione servente rispetto ad agende economiche o politiche predefinite, insistendo sulla necessità di preservarne l’integrità e l’autonomia. L’educazione, nella sua prospettiva, non deve essere pensata come mero mezzo per il raggiungimento di obiettivi esterni, ma come spazio generativo in cui si coltivano capacità di giudizio, responsabilità e libertà. Riprendendo la visione originaria del Rapporto Faure, di cui si diceva poc’anzi, Biesta (2022) sottolinea l’importanza di un’educazione che non insegua esclusivamente l’efficacia o l’adattamento, ma che sappia invece emanciparsi da queste logiche, restituendo centralità alla formazione di soggetti capaci di prendere parola, di agire criticamente e di immaginare futuri che non siano mera riproduzione dell’esistente. La questione del futuro si intreccia così profondamente con il tema della *soggettivazione democratica* introdotta dall’autore (Biesta, 2020b): non si tratta di formare individui adattati, ma soggetti capaci di agire criticamente, di mettere in discussione le narrazioni dominanti, di abitare il

rischio e l'indeterminatezza come dimensioni costitutive del vivere sociale. Biesta insiste su questo punto parlando dell'educazione come luogo di interruzione e di apertura verso l'inedito, non come semplice trasmissione di saperi predefiniti. In tale orizzonte, l'educazione diventa il terreno in cui si negoziano i futuri possibili, dove la soggettivazione non è il risultato di un processo lineare, ma l'esito sempre provvisorio di un confronto con l'altro, con il mondo e con l'imprevedibile.

In questa prospettiva, la connessione tra paradigma ecologico, complessità, capacitazione e soggettivazione non si configura come una mera sovrapposizione di concetti, ma come la tessitura di una *postura pedagogica* capace di interrogare il presente e di aprire varchi verso possibilità di trasformazione. Nel pensare il rapporto tra educazione e futuri, non si può prescindere da una riflessione sulla cornice epistemologica entro cui questi ragionamenti si sviluppano. Parlare di futuri, infatti, significa immediatamente confrontarsi con il problema della *complessità*: non come slogan o semplice riconoscimento della molteplicità dei fenomeni, ma come assunzione di un paradigma conoscitivo capace di leggere il mondo nella sua natura intrecciata, relazionale, interdipendente. Come ricostruisce Monica Parricchi (2023), il concetto di complessità affonda le proprie radici in una riflessione transdisciplinare che ha attraversato le scienze naturali, sociali e umane, assumendo nel tempo configurazioni differenti. A partire dalla critica alle visioni meccanicistiche e riduzioniste della modernità, emerge la necessità di un pensiero che sappia cogliere le interazioni, le retroazioni, le co-evoluzioni tra sistemi biologici, sociali, ecologici e culturali. Parricchi richiama l'etimologia del termine complessità – dal latino *cum plexus*, “con intrecci” – per sottolineare come il cuore di questo paradigma consista proprio nel riconoscere e tenere insieme la pluralità delle connessioni che costituiscono il reale.

Questa prospettiva si colloca nel solco del *pensiero sistemico* di Mauro Ceruti e dell'*approccio alla complessità* di Edgar Morin, che già negli anni Novanta hanno indicato la necessità di una “riforma del pensiero” in grado di affrontare la crisi dei modelli esplicativi ereditati dall'epoca industriale (Morin, 2000; Ceruti, 2018). Morin (2014) propone l'*etica della connessione* quale postura epistemologica ed etica che invita a legare ciò che è separato, a pensare la relazione come principio costitutivo della conoscenza e della convivenza. In questa prospettiva, la complessità non è solo descrizione del mondo, ma presa di posizione sul modo di abitarlo.

In ambito pedagogico, questa epistemologia si traduce nella proposta di un *paradigma ecologico* (Mortari, 2020), che concepisce l'educazione non come trasmissione lineare di saperi, ma come esperienza situata, dialogica, intrecciata con il contesto e con le molteplici alterità che abitano il mondo. Il paradigma ecologico assume che la conoscenza non sia un dato da assimilare, ma un processo di co-costruzione che coinvolge mente, corpo, ambiente, affetti e relazioni. Educare, in questa prospettiva, significa dunque coltivare la capacità di abitare consapevolmente le connessioni, di riconoscere la propria interdipendenza con l'altro-da-sé, sia umano che non

umano. Questa postura richiede di oltrepassare le tradizionali compartimentazioni disciplinari e di assumere una logica transdisciplinare, intesa non come semplice somma di saperi, ma come attraversamento dei confini tra le discipline, in vista di una comprensione integrale delle sfide contemporanee (Parricchi, 2023).

Nel riprendere e rilanciare questa eredità teorica, la pedagogia si offre come spazio in cui non solo si interpretano le complessità del presente, ma si contribuisce alla generazione di possibilità: costruire percorsi educativi capaci di nutrire il pensiero critico, la responsabilità e la capacità di progettare futuri che non siano mera ripetizione del già dato, ma apertura a forme inedite di esistenza comune. È proprio nel riconoscere la vulnerabilità del mondo e delle esistenze che si apre la possibilità di educare a una democrazia non data una volta per tutte, ma continuamente generata, esercitata, negoziata.

4. POSSIBILITÀ DI SOGGETTIVAZIONE: PRESENTE CHE C'È E FUTURO CHE (NON) ESISTE (ANCORA)?

Quanto emerso finora mette in luce come, nella riflessione pedagogica contemporanea, il rapporto tra educazione, rischio e futuro assuma una rilevanza centrale. In tale prospettiva, si evidenzia come la letteratura abbia delineato una molteplicità di visioni del futuro in relazione all'educazione, restituendo un panorama articolato di approcci teorici e prospettive interpretative che testimoniano la complessità, la fluidità e la natura intrinsecamente dinamica del rapporto tra pratiche educative e orizzonti futuri. Il discorso sviluppato ha evidenziato come la dimensione educativa non possa sottrarsi all'incontro con l'incertezza, né tantomeno eludere il confronto con l'imprevedibilità del futuro. Al contrario, proprio nell'assunzione consapevole del rischio e nell'apertura verso ciò che non è ancora definito, si dischiudono spazi di possibilità per ripensare criticamente le pratiche educative e il ruolo stesso dell'educazione nella società contemporanea. In questo senso, il rischio non è da intendersi solo come minaccia, ma come elemento generativo, capace di sollecitare processi di trasformazione individuali e collettivi, ponendo l'educazione come campo privilegiato in cui immaginare e costruire futuri alternativi.

Se l'orizzonte dell'incertezza e della possibilità invita a una riflessione più ampia sul ruolo dell'educazione nella formazione del soggetto, risulta allora particolarmente utile, nella nostra prospettiva, richiamare il contributo di Gert Biesta, il quale individua tre fini fondamentali dell'educazione: la *qualificazione*, la *socializzazione* e la *soggettivazione* (Biesta, 2020b; Guillemin, 2025).

Alla luce degli intenti che guidano questa riflessione, è proprio la dimensione della *soggettivazione* ad assumere un rilievo centrale, in quanto si intreccia profondamente con le questioni dell'incertezza e della possibilità. Essa si colloca al cuore di una concezione dell'educazione come pratica

generativa, capace di sostenere l'emergere (nel presente e in prospettiva futura) di soggetti in grado di agire criticamente nel mondo. La soggettivazione, infatti, non è da intendersi come un atto passivo, bensì come un processo dinamico che implica la possibilità di divenire soggetti critici, capaci di rispondere in modo consapevole alle sfide, alle ambiguità e alle contraddizioni del tempo. In questo senso, il pensiero di Biesta, e in particolare la sua concezione dell'educazione come interruzione, offre un quadro teorico fertile per affrontare tali questioni: un'educazione che non si limita alla mera trasmissione del sapere, ma che si apre alla discontinuità, all'imprevisto e al rischio come condizioni generative dell'esperienza formativa. Nello specifico, il rischio si configura come una condizione intrinseca all'educazione stessa, che non può limitarsi alla preparazione del soggetto per un futuro prevedibile o controllato. Di fatto, se si rifiuta la visione dell'educazione come mera trasmissione di contenuti che preparano l'individuo a un futuro predestinato, allora la proposta di un'educazione che accoglie l'incertezza, in cui l'educatore e l'allievo sono chiamati ad affrontare il rischio come elemento costitutivo del processo educativo, il rischio non è più un carattere da evitare, ma da affrontare come un'opportunità di crescita e di trasformazione. In questo quadro, ogni *interruption* rispetto ai percorsi stabiliti permette una riflessione critica e una ridefinizione del sé, che può essere letta come un'opportunità di re-immaginare il futuro attraverso il processo di soggettivazione stesso. In questo senso, compito dell'educazione è aiutare i soggetti a navigare questo rischio, stimolando la capacità di rispondere creativamente e in modo critico alle sfide emergenti. In tal modo, il processo educativo non è più un atto unidirezionale di trasmissione, ma un'opportunità di interruzione e rielaborazione delle proprie pratiche, identità e progettualità future. Il campo aperto, fluido e ricco di possibilità diventa il terreno entro il quale il soggetto può continuamente riorientarsi e riscrivere la propria esistenza.

Nel tentativo di distinguere e problematizzare i tre fini dell'educazione precedentemente accennati, Biesta invita a spostare lo sguardo verso un orizzonte aperto e indeterminato, interrogandosi non tanto su "che cosa" ci attende, ma piuttosto su "chi" viene verso di noi dal futuro. Come egli afferma: "the crucial educational question is about what (or better: who) is coming towards us from the future [...] it is this orientation towards an open and unknown future, towards the coming into the world of "new beginnings" and "new beginners" (Biesta 2007: 31-32).

5. UNA QUESTIONE DI TEMPO: TENSIONI PRESENTI E DESIDERI FUTURI

La velocità con cui i cambiamenti sociali, tecnologici ed economici si stanno sviluppando nel mondo contemporaneo è senza dubbio una delle caratteristiche distintive del nostro tempo (Collacchioni, 2015). Se da un lato questa accelerazione offre opportunità straordinarie, dall'altro

pone delle sfide significative, soprattutto nel contesto educativo. Questa spinta all'accelerazione rischia, infatti, di trasformarsi in una corsa senza fine, dove la velocità diventa la misura del progresso, e la riflessione profonda su ciò che accade nel presente e sulle sue implicazioni future può venire sacrificata.

Tuttavia, la velocità non è solo una questione di tempo: è una questione di *senso*. Se consideriamo l'educazione come un processo che non riguarda solo l'acquisizione di competenze utilitaristiche, ma anche la formazione di un soggetto riflessivo e consapevole del proprio ruolo nel mondo, allora è essenziale porre in discussione il valore della velocità nel nostro sistema educativo. La corsa al progresso può generare un modello educativo ridotto a una risposta reattiva, priva di quella riflessività critica che qui riteniamo centrale per consentire di immaginare e progettare il futuro. In un contesto così accelerato, infatti, il rischio è che l'educazione venga ridotta a una mera preparazione per il futuro immediato, piuttosto che come un'opportunità di esplorare il futuro in tutta la sua complessità e incertezze. Al contrario, l'educazione dovrebbe ergersi a spazio in cui i soggetti non sono solo spinti a inseguire il futuro, ma hanno anche la possibilità di pensarlo e di confrontarsi con le sue incertezze.

Questa tensione tra velocità e riflessione diventa così un elemento centrale nella costruzione di un futuro che non sia solo tecnicamente avanzato, ma anche umanamente consapevole. E allora, si sta davvero apprendendo qualcosa di significativo, o ci si sta semplicemente adattando al ritmo frenetico della società? Come è possibile trovare un equilibrio tra la necessità di crescere rapidamente e il bisogno di riflettere su ciò che si sta facendo? Bisogna essere pronti a tutto, o è possibile costruire un futuro che abbia un senso personale?

Questi interrogativi non sono solo teorici, ma riflettono la realtà quotidiana dei giovani in cui la velocità riguarda non solo il progresso tecnologico, ma anche le aspettative sociali, i cambiamenti nelle strutture educative e il flusso incessante di informazioni. Ciò implica anche, ad esempio, interrogarsi sulla validità e sull'autenticità dei propri desideri e scelte, lontana o lontano dalla spinta costante a rispondere solo a ciò che accade. A tal proposito, nella prospettiva di Biesta, il processo educativo non mira a eliminare o sopprimere i desideri, che sono forze vitali cruciali, ma piuttosto a trasformarli e selezionarli, permettendo agli individui di passare da una condizione di *soggezione* ai propri desideri a una posizione di *soggettivazione* consapevole. L'interruzione e la sospensione necessitano di uno spazio intermedio, per mantenere il giovane – in quella posizione di transizione, poiché è solo in essa che può emergere una piena maturità. Il fine educativo principale, e al contempo il più complesso, è dunque quello di sostenere l'allievo in questa difficile posizione di "via di mezzo" – per usare le parole di Biesta "middle ground" (Biesta, 2020a: 97), offrendogli gli strumenti necessari per affrontare le difficoltà esistenziali in modo consapevole. Tale supporto è cruciale affinché l'esperienza educativa possa articolarsi come un incontro autentico con il mondo, che non può essere

evitato o semplificato, ma che deve essere vissuto nella sua complessità. L'educatore, nel rendere possibile e significativo questo incontro, aiuta a dare forma all'esperienza della resistenza in modo che diventi una reale opportunità di crescita. Ciò implica non solo il riconoscimento dell'importanza della resistenza, ma anche la necessità di concedere il tempo per permettere che essa si sviluppi, e di lavorare con essa, al fine di stimolare una comprensione profonda dell'alterità e dell'integrità del mondo.

This is the place – physically and metaphorically – where we try to be “at home in the world,” try to “reconcile ourselves to reality.” (Biesta, 2020a: 97)

Si apre dunque la necessità di interrogare più radicalmente che cosa significhi, per l'educazione, sostenere non solo le capacità di fare e di essere, ma anche la capacità di desiderare. Se, come abbiamo argomentato, il futuro non è dato, ma va costruito attraverso pratiche di capacitazione e di partecipazione, allora diventa cruciale chiedersi quale posto occupi il desiderio nella formazione delle soggettività. Come ricordano diversi autori (Recalcati, 2018; Lacan, 1958-1959; Arioli, 2013), il desiderio non coincide con il bisogno né con la pulsione, né si esaurisce nel godimento immediato tipico della logica consumistica. Al contrario, il desiderio si configura come *tensione* verso l'oltre, come capacità di immaginare ciò che ancora non è. È in questa accezione che il desiderio diventa elemento imprescindibile della progettualità educativa e politica, strettamente connesso alla dimensione del futuro e della partecipazione. Come sostiene Kerry Burch (2000), riprendendo l'idea di *eros* come principio educativo della democrazia, il desiderio si manifesta come energia vitale capace di nutrire l'*immaginazione politica*, di sostenere la speranza, di alimentare l'impulso verso la trasformazione. In questa prospettiva, il desiderio non è solo individuale, ma intrinsecamente relazionale e sociale: si alimenta nello scambio con l'altro, nella costruzione di legami, nel confronto tra visioni del mondo differenti. Il rischio di una pedagogia priva di desiderio è quello di conformarsi alle logiche neoliberiste che riducono l'educazione a strumento di adattamento funzionale, focalizzato sull'occupabilità e sulla *performance*, e che, come ha osservato Biesta (2006; 2020; Del Rey, 2018), escludono dal discorso educativo le domande più radicali sul senso, sugli scopi e sul valore dell'apprendere. In questa direzione, recuperare il desiderio come categoria pedagogica significa assumere la formazione come esercizio di aspirazione, come pratica di capacitazione (Alessandrini, 2021), in grado di sostenere le giovani generazioni non solo nel fare delle scelte, ma nel desiderare ciò che ancora non c'è, nel progettare collettivamente mondi diversi. È qui che il desiderio si intreccia con la partecipazione: non semplicemente come azione o presenza, ma come movimento desiderante verso l'altro, verso la comunità, verso il possibile.

In questa prospettiva, il concetto che accennavamo di “velocità” assume un ruolo decisivo: la frenesia del mondo contemporaneo, che impone ritmi rapidi e cambiamenti incessanti, rischia di accelerare il processo

educativo, spingendo verso un adattamento immediato e superficiale ai cambiamenti, verso una mercificazione dei desideri. Questa riflessione trova una forte risonanza nel recente contributo di Alison Clark (2022), che nel suo lavoro sulla *slow pedagogy* invita a interrogare in modo più radicale il rapporto tra educazione e tempo. Riprendendo anche le riflessioni di Rovelli (2018) sul carattere elastico e soggettivo del tempo, Clark sottolinea come l'esperienza autentica dell'apprendere – quella che consente di “perdere la cognizione del tempo” grazie all'assorbimento nell'attività e nella relazione – difficilmente possa trovare spazio all'interno di contesti scolastici scanditi dall'orologio e orientati solo a ciò che incombe. La proposta di Clark si articola così come una pedagogia della lentezza che non si oppone al cambiamento o all'innovazione, ma ne interroga i ritmi e ne critica le derive più superficiali. In questa prospettiva, *rallentare* significa creare le condizioni perché sia possibile coltivare l'attenzione, il desiderio, la meraviglia e la ricerca di senso.

Clark richiama infatti la necessità di *abitare il tempo* educativo attraverso pratiche che favoriscano l'immersione, la connessione, la cura, superando la logica del “fare tanto per fare” e “dell'apprendere per performare”. In tal senso, la *slow pedagogy* contribuisce ad ampliare il quadro delle riflessioni qui proposte, rafforzando l'idea che la costruzione di un futuro capace di senso richieda tempi distesi, pause, silenzi, spazi di esplorazione non finalizzati immediatamente alla produzione, ma orientati alla ricerca di significato e alla formazione di soggettività consapevoli e desideranti. In questa prospettiva, il “senso” del futuro, cioè la capacità di orientarsi consapevolmente verso ciò che verrà, non può essere separato dalla capacità di abitare la tensione tra il presente e il futuro stesso. La resistenza educativa, quindi, non è solo una forma di resistenza al presente, ma anche una riflessione critica sul futuro, che diventa significativo non in quanto rapido e impetuoso, ma in quanto frutto di un processo consapevole di costruzione e selezione. La vera sfida educativa, dunque, sta nel saper navigare in questa velocità, non fuggendo da essa, ma trovando spazi di riflessione che permettano di costruire un futuro che non sia semplicemente l'effetto di un cambiamento incessante, ma il risultato di scelte consapevoli e ponderate, poi agite e realizzate.

6. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Quanto emerso finora consente di delineare alcune considerazioni conclusive, che intendono raccogliere i principali nodi emersi e aprire nuove piste di approfondimento, riflessione e intervento.

Ripensare l'educazione in prospettiva futura significa, in ultima analisi, superare una visione riduttiva e funzionalistica dell'educare, per abbracciare una prospettiva che la riconosca quale pratica culturale, sociale e politica profondamente situata, capace di interrogare criticamente il presente e di generare aperture verso il possibile (Peters & Humes, 2003; Rancière,

1995; Schwittay, 2025). Essa deve essere intesa come luogo di esercizio della libertà e di costruzione della cittadinanza: una cittadinanza non intesa esclusivamente nei termini della partecipazione normativa, ma come capacità diffusa di comprensione, di giudizio critico, di ascolto, di scelta consapevole e di partecipazione attiva alla vita collettiva (Iori, 2019; Annacontini, 2006). In questo quadro, l'educazione può farsi veramente esperienza trasformativa e spazio di riappropriazione soggettiva e collettiva del diritto a *decidere del mondo*, nonché del *modo in cui si vuole stare nel mondo*. È proprio in questo orizzonte che si colloca la possibilità – e l'urgenza – di immaginare nuove forme di partecipazione giovanile. Non si tratta più soltanto di coinvolgere i giovani nei processi già strutturati secondo logiche adulte e istituzionalizzate (McMellon & Tisdall, 2020; Crowley & Moxon, 2017), ma di riconoscere e valorizzare le loro modalità autonome di stare nel mondo, di prendere parola, di attivarsi nei contesti sociali, culturali e politici. In gioco vi è una partecipazione che nasce dall'esperienza educativa come pratica trasformativa, che abilita i giovani a vedere sé stessi come soggetti politici, capaci di agire, contestare, proporre e co-costruire. Una partecipazione, dunque, che non si esaurisce nella dimensione *formale* della cittadinanza, ma che si esprime anche attraverso linguaggi espressivi, movimenti informali, pratiche quotidiane di cura, di mutualismo, di protesta o di creazione culturale. Queste forme emergenti, plurali e spesso ibride, mettono in discussione i confini tradizionali della partecipazione (politica) e chiedono che l'educazione diventi terreno di legittimazione, riconoscimento e accompagnamento. In fondo, accogliere il “rischio dell'educazione” (Biesta, 2015) significa accettare proprio questa intrinseca indeterminatezza dell'esperienza educativa, riconoscendo che ogni incontro formativo è anche incontro con l'alterità, con l'imprevisto, con l'emergere di desideri, tensioni e possibilità non programmabili. L'educazione, in questa luce, è generazione di condizioni di possibilità: un processo aperto che implica il coraggio di non sapere in anticipo dove si andrà, e la responsabilità di costruire spazi in cui ciò che non esiste ancora possa iniziare a prendere forma (Freire, 1970). Questa esigenza di risignificare l'educazione come spazio critico e trasformativo trova un'ulteriore legittimazione nel citato richiamo di Biesta (2022) alla necessità di “reclaiming a future that has not yet been”. Per Biesta, educare significa infatti tenere aperto l'orizzonte del non ancora, resistere alla tentazione di concepire il futuro come semplice prolungamento del presente o come esito inevitabile di scenari già scritti. L'educazione, in questa prospettiva, diventa il luogo in cui si negozia collettivamente il senso del futuro, non come spazio predeterminato, ma come campo di possibilità. È proprio nel mantenere viva questa apertura che l'educazione può contribuire alla costruzione di soggettività democratiche, capaci di abitare l'incertezza senza ridurla a minaccia, di attraversare il rischio come condizione generativa e di esercitare la libertà come pratica quotidiana di co-costruzione del mondo.

Questo approccio apre alla necessità di immaginare e praticare modelli educativi fondati su una radicale apertura democratica, su un'etica della

relazione e su una pedagogia dell'ascolto, in grado di valorizzare la pluralità, la differenza, la co-costruzione dei saperi e dei mondi. L'orizzonte verso cui tende questa visione è quello di una *democrazia educativa*, in cui l'educazione non sia ancella della riproduzione sociale, ma fucina di possibilità, laboratorio di futuro, luogo generativo di nuove forme di esistenza collettiva.

In conclusione, risignificare l'educazione come pratica critica e trasformativa comporta un impegno etico e politico imprescindibile: quello di restituire il suo potenziale generativo, affinché possa contribuire, con consapevolezza e *immaginazione*, alla costruzione di società più giuste, inclusive e capaci di rispondere alle sfide complesse del nostro tempo. Serve, dunque, un'educazione che non neutralizzi il conflitto, ma lo assuma come spazio di confronto e possibilità; che non tematizzi l'autonomia come solitudine, ma come capacità di agire insieme. Un'idea di futuro che non inseguia l'efficienza come fine (Brown, 2015), ma coltivi l'inatteso, la domanda, l'ascolto, l'invenzione.

All'idea di progetto pre-stabilito e pre-determinato nel quale la dimensione temporale non costituirebbe che il dispiegamento di un programma già scritto, si contrappone l'idea del progetto che si fa nella storia e grazie alla storia, in cui ogni atto generato dai vincoli progettuali può ulteriormente trasformare questi vincoli e far emergere nuove possibilità (Ceruti, 1997: 55).

In definitiva, ciò che è in gioco è anche la possibilità stessa della democrazia come pratica viva, quotidiana, diffusa: una democrazia non data una volta per tutte, ma continuamente generata attraverso pratiche educative che sappiano tenere aperto lo spazio dei futuri (possibili). Mentre da una parte i modelli di governance tradizionali, sempre più concentrati nelle mani di pochi, sembrano tracciare un futuro fatto di disuguaglianze e alienazione, dall'altra emergono segnali di un movimento crescente che reclama un futuro più inclusivo, equo e sostenibile. Movimenti globali, come *Fridays for Future*, le proteste per la giustizia sociale o le azioni dei giovani impegnati nella difesa dei diritti umani, ci mostrano un futuro che non è più passivo e subordinato ai meccanismi consolidati, ma attivamente ricreato dalle nuove generazioni, che sognano e lottano per trasformarlo.

In questo quadro, la democrazia non può essere ridotta a un sistema che solo garantisce l'ordine stabilito, ma deve essere considerata come un processo che si alimenta costantemente della nostra capacità di immaginare e costruire il futuro. È proprio in questo processo che abbiamo riconosciuto il ruolo decisivo e fondamentale dell'educazione. Ogni gesto educativo, ogni pratica didattica, possono essere non solo un atto di apprendimento, ma un piccolo contributo alla costruzione di un futuro possibile. Le aule, le università, i laboratori, ma anche gli spazi informali di apprendimento, sono luoghi in cui si gioca il futuro: la democrazia si costruisce lì, nel confronto tra le idee, nel dialogo intergenerazionale, nella capacità di interrogarsi sulle sfide che il futuro ci pone.

In definitiva, la capacità di pensare al futuro in termini di possibilità, di sperimentazione e di sogni da realizzare è ciò che permetterà alla democrazia di restare viva e vibrante. La vera sfida per il futuro non risiede nell'accelerazione del progresso, ma nella capacità di fermarsi, di ascoltare, di riflettere e, soprattutto, di creare uno spazio in cui il futuro possa essere immaginato e costruito insieme, in modo condiviso, inclusivo e partecipativo.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (2021), "Education for sustainability as *civic engagement*: From Agenda 2030 to Martha Nussbaum's lesson", in *Pedagogia oggi*, vol. 19, n.2, pp. 13-21.
- Annacontini, G. (2006), "L'educazione del pensiero nella società del rischio. L'attualità del contributo deweyano", in *La Rivista di Pedagogia e di Didattica*, pp. 71-82.
- Appadurai, A. (2013). "The future as cultural fact: Essays on the global condition", in *Rassegna Italiana di sociologia*, vol. 14, 4, pp. 649-650.
- Arioli, A. (2013), *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita: La ricerca di senso come risorsa per la vita*, Milano: FrancoAngeli.
- Biesta, G. (2006). "What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning", in *European educational research journal*, vol. 5, n. 3-4, pp. 169-180.
- Biesta, G.J.J. (2007), "The education-socialisation conundrum or 'Who is afraid of education?'" in *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, vol. 16, n. 3, pp. 25-36.
- Biesta, G.J.J. (2011). "The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education" in *Studies in Philosophy and education*, vol. 30, n. 2, pp. 141-153.
- Biesta, G. J.J. (2015), *Beautiful risk of education*, Londra: Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2020a), "Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited", in *Educational theory*, vol. 70, n. 1, pp. 89-104.
- Biesta, G.J.J. (2020b), *World-centred education: A view for the present*, Londra: Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2022), "Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education", in *International Review of Education*, vol. 68, n. 5, pp. 655-672.
- Bolstad, R. (2011), *Taking a "Future Focus" in Education – What Does It Mean?*, Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Brown, W. (2015), *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*, New York: Zone Books.
- Burch, K. T. (2000), "Eros as the educational principle of democracy", in *Counterpoints*, vol. 114, pp. 175-204.
- Ceruti, M. (1997), "La formazione come origine di storie: Un dialogo promettente fra scienze evolutive e fenomenologia", in *Encyclopaideia*, vol.1.

- Ceruti, M. (2018), *Il tempo della complessità*, Milano: Raffaello Cortina.
- Clark, A. (2022), *Slow knowledge and the unhurried child: Time for slow pedagogies in early childhood education*, Londra: Routledge.
- Collacchioni, L. (2015), “Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola”, in *Formazione & insegnamento*, vol. 13, n. 1, pp. 123-128.
- Comitato sui Diritti dell’Infanzia (2023), *Commento generale n. 26 sui diritti delle persone minorenni e l’ambiente, con particolare attenzione al cambiamento climatico*, CIDU, AGIA, UNICEF.
- Crowley, A., & Moxon, D. (2017), *New and innovative forms of youth participation in decision-making processes*, Council of Europe.
- De Masi D. (2014), *Mappa Mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento*, Milano: Rizzoli.
- Del Rey, A. (2018), *La tirannia della valutazione*, Milano: Elèuthera.
- Facer, K. (2021), *Futures in Education: Towards an Ethical Practice*, Paris: UNESCO.
- Freire, P. (1970), “Cultural action and conscientization”, in *Harvard educational review*, vol. 40, n. 3, pp. 452-477.
- Gidley, J., D. J. Bateman, and C. Smith. (2004), *Futures in Education: Principles, Practice and Potential*, Melbourne: Australian Foresight Institute, Swinburne University.
- Guillemín, E. (2025), “Biesta’s world-centred education: subjectification revisited?”, in *Journal of Philosophy of Education*, vol 59, n. 2, pp. 274-289.
- Iori, V. (2019). “Investire sull’educazione per salvare il futuro”, in *Encyclopaideia*, vol 23, n.54, pp. I-III.
- Ipsos - IUSVE, Istituto Universitario Salesiano Venezia (2025), *Indagine Giovani e futuro*, <https://www.iusve.it/indagine-iusve-ipsos/>, consultato il 27 aprile 2025.
- Istituto Toniolo (2024), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2024*, Bologna: il Mulino.
- Lacan, J., & Miller, J. A. (2013), *Le désir et son interprétation*, Éditions de La Martinière (Ed. or. 1958-1959).
- Lloyd, D., and J. Wallace (2004), “Imaging the Future of Science Education: The Case for Making Futures Studies Explicit in Student Learning”, in *Studies in Science Education*, vol. 40, n. 1, pp. 139-177.
- McMellon, C., & Tisdall, E. K. M. (2020), “Children and young people’s participation rights: Looking backwards and moving forwards”, in *The International Journal of Children’s Rights*, vol. 28, n. 1, 157-182.
- Miller, R. (2018), *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*, Abingdon: Taylor & Francis.
- Milojevic, I. (2005). *Educational futures: Dominant and contesting vision*, Londra: Routledge.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta: Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2014), *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l’educazione*, Milano: Raffaello Cortina.

- Mortari, L. (2020), *Ecologia del dialogo*, Milano: Raffaello Cortina.
- National 4H Council, (2024), *4-H survey: Teens want more real-world skills and career prep*, <https://www.agdaily.com/ffa/survey-schools-cant-alone-young-people-need-support/>, consultato il 12 maggio 2025.
- Nussbaum, M. C. (2011), *Creating capabilities: The human development approach*, Cambridge: Harvard University Press.
- Parricchi, M. A. (2023), “Dalla complessità al paradigma ecologico per un domani dell’umanità”, in *Lifelong Lifewide Learning LLL*, vol. 20, n. 43, pp. 37-46.
- Peters, M. A., & Humes, W. (2003), “Educational futures: Utopias and heterotopias”, in *Policy Futures in Education*, vol 1, n. 3, pp. 428-439.
- Rancière, J. (1995), *On the shores of politics*, Londra: Verso.
- Rasa, T. (2025), “Education and the Future: Four Orientations”, in *European Journal of Education*, vol. 60, n. 1, pp. 1-11.
- Recalcati, M. (2018), *Ritratti del desiderio*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rovelli, C. (2018), *The Order of Time*, London: Allen Lane.
- Schwittay, A. (2025), “Teaching critical hope with creative pedagogies of possibilities”, in *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 33, n.1, pp. 85-103.
- Spivak, G. C. (2003), “Raddrizzare i torti”, in N. Owen (a cura di), *Troppo umano. La giustizia nell’era della globalizzazione*, Milano: Mondadori.
- UN Committee on the Rights of the Child (2009), *General comment No. 12 (2009): The right of the child to be heard*, CRC/C/GC/12.
- UN General Assembly (1989), *Convention on the Rights of the Child*, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, 20 November 1989.
- UNESCO (1972), *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, Report of the International Commission on the Development of Education, UNESCO, Parigi.
- UNESCO (2023), *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l’educazione*, Brescia: Editrice La Scuola.
- United Nations (2015), *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, <https://sdgs.un.org/2030agenda>, consultato il 28 aprile 2025.
- United Nations (2024), *Pact for the Future, Global Digital Compact and Declaration on Future Generations*, https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sofpact_for_the_future_adopted.pdf, consultato il 30 aprile 2025.
- Young, M., and Muller, J. (2010), “Three Educational Scenarios for the Future: Lessons From the Sociology of Knowledge”, in *European Journal of Education*, vol. 45, n. 1, pp. 11-27.