

Coniugare il futuro senza futuro. Dalla diseducazione linguistica alla diseducazione progettuale

Tiziana laquinta

Abstract – *The relationship between young people and future is a fundamental issue of contemporary pedagogical reflection. In our time, fear of the future is more pronounced than in previous times because of the greater uncertainty and precariousness that characterize societies. The feeling of concern, anxiety and anguish affects, albeit in different ways, both the adult generation and the young generation with inescapable educational implications. The contribution proposes a brief reflection on the topic of education for the future, moving from the crises that cross and characterize the present, identifying in the linguistic, communicative and design deeducations, clear elements of defuturization.*

Riassunto – *Il rapporto tra giovani e futuro rappresenta un nodo fondamentale della riflessione pedagogica contemporanea. Nella nostra epoca la paura del futuro si presenta più marcata che nelle precedenti a causa delle maggiori condizioni di incertezza del vivere e di precarietà che caratterizzano le società. Il sentimento di preoccupazione, inquietudine e angoscia, riguarda, seppure in modi diversi, sia la generazione degli adulti educatori che quella dei giovani con ineludibili implicazioni educative. Il contributo propone una breve riflessione sul tema dell'educazione al futuro, muovendo dalle crisi che attraversano e caratterizzano il presente, individuando nella diseducazione linguistica, comunicativa e progettuale, chiari elementi di defuturizzazione.*

Keywords – future, fear, diseducation, education, young generation

Parole chiave – futuro, paura, diseducazione, educazione, giovani generazioni

Tiziana laquinta è Professoressa associata di Pedagogia Generale presso l'Università degli Studi di Catanzaro. I suoi principali temi di ricerca sono relativi al pensiero pedagogico di Francesco De Bartolomeis, alla pedagogia delle emozioni e dei sentimenti e, in particolare, alla pedagogia del dolore. Tra le sue pubblicazioni: *Francesco De Bartolomeis. Un antipedagogista della pedagogia* (Roma, Anicia 2010). *La fragilità, il silenzio, la speranza. Una pedagogia del dolore per insegnare a costruire la felicità* (Roma, Aracne, 2014); *Generazione TVB. Gli adolescenti digitali, l'amore e il sesso* (Bologna, il Mulino, 2017); *Unlocked. Genitori ed educatori durante e dopo la pandemia* (Bologna, il Mulino, 2022); *Pedagogia come arte. Teoria e concretezza in Francesco De Bartolomeis* (Roma, Anicia, 2024).

1. Aver paura del futuro

La diffidenza verso il futuro non è una caratteristica della contemporaneità nonostante il nostro tempo, definito dell'incertezza¹ o anche tempo avverso², renda lo sguardo rivolto al domani

¹ Cfr. J. Carrón, C. Taylor, R. Williams, *Abitare il nostro tempo. Vivere senza paura nell'età dell'incertezza*, Milano, BUR Rizzoli, 2024.

² Cfr. T. laquinta, *Homo existimatus, adverse time and sense of measure*, in “Cultura pedagogica e scenari educativi”, 1, 1, pp. 249-253.

più fosco e incupito che nel passato. Anche gli Antichi, infatti, hanno esperito sentimenti di diffidenza, di timore e di preoccupazione nei confronti del futuro, come confermano opere di diverso genere e tipologia che fanno riferimento a questo sentire. All'insegnamento di Epicuro secondo cui "il futuro non è né del tutto nostro né del tutto non nostro, affinché né ci aspettiamo che assolutamente si avveri, né disperiamo come se assolutamente non si avveri"³, Orazio risponde con il famoso "carpe diem, quam minimum credula postero"⁴.

Nel mondo romano, le pratiche divinatorie erano parte integrante della religione, con almeno tre organismi statali dedicati: àuguri, arùspici e *quindecimviri sacris faciundis*, a dimostrazione del desiderio di conoscere ciò che il destino, e pertanto il futuro, aveva in serbo per i consultanti, in modo da prepararsi ad eventuali situazioni non propizie o per trarne tranquillità. E se nell'opera sulla *divinatione*⁵ Cicerone dà voce a un'istanza razionalistica in conseguenza del processo di ellenizzazione accelerato nel mondo romano dall'età delle conquiste, tale istanza non è finalizzata ad abbattere la religione, che intendeva liberare dalla superstizione, ma per conservare le istituzioni tradizionali relative alla divinazione, in cui non crede, per il loro valore di *instrumentum regni*.

Quello che si vuole sottolineare attraverso queste brevi notazioni storiche sul rapporto tra individuo e percezione del futuro, è da una parte il sentire che accomuna generazioni molto distanti tra loro; dall'altra la preoccupazione crescente per un futuro che sembra scomparso dall'orizzonte della temporalità e di cui Valéry, in modo poeticamente efficace, mette in rilievo il sentimento di timore affermando che "il futuro non è più quello di una volta"⁶.

La preoccupazione che caratterizza la nostra epoca non appartiene, però, solo ad alcune categorie come nel passato (intellettuali, filosofi, scienziati, letterati), ma è diffusa e intergenerazionale; essa è presente tanto nei giovani quanto negli adulti ed intride la quotidianità. Si può dire costituisca un tratto peculiare delle società post moderne che si connotano sempre meno propositive e progettuali nel lungo termine. Società che languono sul piano valoriale, dell'impegno civico, solidaristico, nella tutela e difesa dell'ambiente e delle forme di vita in esso presenti, compresa la specie umana, proprio in ragione di un futuro che non presenta alcuna configurazione positiva, in cui non ci si proietta e con cui non ci si raffronta. Società post moderniste, sarebbe meglio dire, contrassegnate da un forte senso di precarietà e caratterizzate dal provvisorio in tutti gli ambiti di vita, in cui ci si sente sempre meno capaci di dare prospettiva a pensieri e azioni, e che appiattiscono il soggetto sulla dimensione temporale dell'oggi.

D'altra parte Benasayag e Schmit, con le loro le passioni tristi⁷, hanno indicato nel passaggio dal futuro promessa al futuro minaccia la caratteristica di un'epoca che incide fortemente sulla generazione dei giovani, deprivandole dell'energia necessaria, della speranza, intesa non come ottimismo⁸, per affrontare il mondo e a progettare l'esistenza attraverso le categorie dell'unicità

³ Cfr. Epicuro, *ΛΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΜΕΝΟΙΚΕΑ ΠΕΡΙ ΕΥΤΥΧΙΑΣ*; tr.it. *Lettera sulla felicità*, Torino, Einaudi, 2014.

⁴ Cfr. Q. Orazio Flacco, *Carminum*; tr.it. *Le Odi*, Milano, Edizioni Bignami, 1971.

⁵ Cfr. M. T. Cicerone, *De Divinatione*; tr.it. *Della divinazione*, Milano, Garzanti, 2006.

⁶ Cfr. P. Valéry, *Regards Sur Le Monde Actuel: Et autres essais*, Cambridge, Schoenhofs Foreign Books, 1980.

⁷ Cfr. M. Benasayag, G. Schmit, *Les Passions Tristes. Souffrance Psychique et Crise Sociale*, Paris, Éditions La Découverte, 2003; tr. it. *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004.

⁸ Cfr. L. Pati, *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2012.

e dell'originalità e rendendola degna di essere vissuta. E Bauman in *Scrivere il futuro*⁹ indica nell'incertezza il carattere fondamentale del nostro tempo. Incertezza che egli descrive come una spiacevole dimensione che precarizza il presente e rende nebuloso l'avvenire, circoscrivendo il campo della soddisfazione alle retrotopie, cioè ad un passato che non può tornare.

La questione del futuro si pone pertanto nella nostra epoca non più solo in termini di difficoltà e preoccupazione ma di paura. Una questione che, proprio in ragione di un sentimento tanto angosciante, esige una riflessione pedagogica articolata e approfondita, nel tentativo di individuare le matrici motivazionali che concorrono ad alimentare la paura e la percezione di assenza di futuro, e indirizzare l'agire educativo.

2. Futuro e diseducazione

La percezione di *non futuro* avvertita nel nostro tempo presenta radici nel linguaggio e nella comunicazione; una sorta di diseducazione linguistica e comunicativa che comporta, di conseguenza, una diseducazione alla progettualità di vita. E senza progettualità il futuro inevitabilmente implode in un presente senza approdo. La circoscrizione e il confinamento del soggetto nel perimetro dell'oggi, lo involuppa infatti in un processo di presentificazione¹⁰ in cui pensieri e azioni, ricadute e responsabilità, che dovrebbero avere come orizzonte di senso il tempo a venire, appaiono privi di significato in quanto mutili della dimensione temporale in cui dovrebbero essere collocati. L'implosione del domani, e per converso la non preoccupazione del destino che avranno pensieri, comportamenti, azioni, è il frutto di una condizione esistenziale presentifica, che diventa allo stesso tempo capolinea e negazione di ogni desiderio e possibilità di cambiamento, miglioramento, emancipazione. L'educazione in quanto azione trasformatrice dell'esistente risulta depotenziata.

La diseducazione nelle sue molteplici forme, d'altra parte, è in costante aumento nella società e dei suoi effetti siamo spettatori. Essa ci interpella continuamente, in ragione della possibilità data a ciascuno soggetto, specie se adulto con ruolo educativo, di essere esplicitamente e implicitamente educativo¹¹. Ciò che si registra, però, è una involontaria intenzionalità diseducativa, che spesso si mostra più attiva e convincente di quella educativa, e che può essere letta sia come istanza liberatoria dell'individuo, in una società sempre più individualista, egoriferita e narcisistica, sia come indifferenza o negligenza nei confronti della responsabilità di garantire, ciascuno per la propria parte, il futuro delle giovani generazioni e del mondo.

La ribellione giovanile, anche nelle azioni in cui spesso non esplose, evidente attraverso forme di malessere e di disagio sociale, potrebbe rappresentare la naturale reazione ad una visione angusta e angosciante del futuro, oltre che alla inazione controbilanciante del mondo adulto, della società, della politica. Occorre sottolineare come nel concetto di diseducazione,

⁹ Cfr. Z. Bauman, *Scrivere il futuro*, Roma, Castelvecchi, 2016.

¹⁰ Cfr. E. Baronciani, *Il tempo non esiste. L'uomo nell'eterno presente*, Orbetello, Effequ, 2020.

¹¹ Cfr. E. Spranger, *Das gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*, Wiebelsheim, Quelle & Meyer, 1962; tr.it. *Educazione e diseducazione involontaria: la legge degli effetti collaterali involontari* nell'educazione, Roma, Armando, 1964.

riferisce De Mauro¹², sia presente una duplice accezione: educare male e annullare i risultati dell'educazione ricevuta. Nella prima accezione, educare male, è implicito anche il significato di educare per il male; non solo cioè contro il soggetto, la sua crescita armonica, la negazione di possibilità di vita e di definizione soggettuale, ma anche per il male della società intera e per la costruzione del futuro.

Tra le forme di diseducazione che mostrano legami con l'incapacità di raffigurare il futuro, c'è quella relativa al linguaggio. Basta leggere i dati di alcune recenti ricerche sulla povertà linguistica dei giovani italiani per rendersi conto del costante impoverimento del vocabolario degli studenti delle scuole superiori di primo e secondo grado¹³. Dati che mettono in evidenza come nel nostro Paese le sacche di analfabetismo strumentale, funzionale e di ritorno, siano sempre più ampie e resistenti. Si tratta del 47% della popolazione, cioè di 1 giovane su 6. Questo spiega come sia possibile che, tra gli studenti, 1 su 4, non sia in grado di comprendere qual è l'argomento principale di un testo di media lunghezza; o perché tra i quindicenni riesca a distinguere i fatti dalle opinioni solo 1 su 20, cioè solo il 5%. Le competenze linguistiche dei giovani sono dunque in decrescita, se un ginnasiale nel 1976 conosceva 1.600 parole, e oggi non ne conosce più di 500¹⁴. Una difficoltà nell'esprimere, raccontare, spiegare, descrivere, di cui non ci si accorge poiché generalizzata e che secondo Balboni¹⁵ ha come conseguenza l'incapacità di sentire in profondità, cioè di attribuire un senso, alle parole pronunciate e ascoltate.

L'impoverimento del linguaggio riguarda sia gli aspetti denotativi che connotativi come rilevano gli studi di Ronchi¹⁶. Tra le cause della povertà linguistica vi è secondo McEnery¹⁷ la comunicazione digitale e l'utilizzo dei social media, i quali solleciterebbero l'insorgenza di una nuova disabilità quella comunicativo-relazionale che comporta la difficoltà di affrontare il mondo del lavoro e le sfide della società in ragione del numero esiguo di parole a disposizione. Questa difficoltà renderebbe angosciante proiettarsi nella vita adulta, per il carico di responsabilità che questa comporta, con una conseguente rimozione/negazione dell'idea di futuro. Il linguista, filosofo e teorico della comunicazione, Chomsky, pur d'accordo sulla pervasività delle tecnologie e sugli effetti della comunicazione digitale, ritiene invece che l'impoverimento e l'appiattimento del linguaggio, da cui consegue lo scarso sviluppo del pensiero critico, sia determinato dalla prevalenza di altri fattori.

Il linguista in *Dis-educazione*¹⁸ pone in modo molto critico lo sguardo sulla scuola, facendo riferimento ad un modello occidentale di insegnamento che non solo non incoraggia ma impedisce lo sviluppo del pensiero critico e indipendente, per il quale serve una buona padronanza del linguaggio, e di ragionare liberamente su ciò che si nasconde dietro la rappresentazione del mondo offerta dal potere. Per Chomsky il pensiero critico è soffocato sul nascere sin dai primi

¹² Cfr. T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 2003.

¹³ Cfr. ISTAT, <https://www.istat.it/comunicato-stampa/luso-della-lingua-italiana-dei-dialetti-e-di-altre-lingue-in-italia-anno-2015/> consultato in data 11.11.2024.

¹⁴ *Ivi*.

¹⁵ Cfr. P. Balboni, *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Venezia, Marsilio, 2017.

¹⁶ Cfr. R. Ronchi R., *Liberò pensiero. Lessico filosofico della contemporaneità*, Roma, Fandango, 2006.

¹⁷ Cfr. T. McEnery, *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*, Cambridge, University Press, 2011.

¹⁸ Cfr. N. Chomsky, *Miseducation*, Lanham - Md., Rowman & Littlefield Publishers, 2000; tr. it. *La Diseducazione*, Roma, Armando, 2013.

anni di scuola e la comprensione globale è disincentivata dagli stessi insegnanti. Nella pratica, è negato ad ogni studente di poter approntare le corrette autodifese e tecniche critiche, non fornendo in questo la scuola alcun nutrimento, spunto e possibilità. All'impoverimento del linguaggio contribuisce il declino della pratica dell'argomentare e della riflessione parlata, mentre proliferano le prove strutturate, i libri sono posti in esilio e va prendendo forma la società senza libri.

La *Generazione venti parole*¹⁹, così è definita quella attuale, utilizza una comunicazione rattrappita e standardizzata con carattere di conformità nel pensare e nel sentire. La dimensione del sentire, in particolare, risulta fortemente immiserita nelle sue rappresentazioni per la difficoltà di tradurre in parole emozioni, sentimenti, stati d'animo e attribuire adeguato spessore semantico al proprio vissuto. Senza un numero adeguato di parole, e con la messa in esilio dell'esposizione argomentativa, il pensiero inevitabilmente si appiattisce, mentre quello critico diviene liminale. Il pensiero, per Saussure, è una massa amorfa e indistinta senza il linguaggio, che in esso mette ordine, ritagliando dei concetti e attribuendo loro un nome. I concetti non sono presenti nella nostra mente indipendentemente dal linguaggio, non sono cioè idee preesistenti a cui il linguaggio assegna delle etichette, ma è proprio il linguaggio ad avere un'influenza diretta sul pensiero²⁰. E Porsken²¹ in *Parole di plastica. La neolingua di una dittatura internazionale*, si sofferma sulle cosiddette parole di plastica o parole-ameba, termini tecnici che sono entrati a far parte del linguaggio comune, perdendo il loro significato denotativo e acquisendo una grande varietà di connotazioni. Parole che hanno costituito una neolingua che impedisce che si formi un pensiero critico.

È pur vero, però, che se si vuole partecipare alla comunicazione contemporanea, e sentirsi parte di una comunità, è necessario conformarsi a quella modalità enunciativa impersonale che Ronchi²² descrive come un codice internazionale, poverissimo, costituito da un centinaio di parole al massimo, il cui tratto comune è quello di presentarsi sotto forma di descrizioni asettiche e neutrali. Si tratta di parole che provengono per lo più dall'ambito scientifico e che colonizzano il mondo della vita. Fungibili come i mattoncini Lego, possono ricombinarsi in mille maniere diverse.

Con la diminuzione della conoscenza linguistico-lessicale inevitabilmente si giunge alla riduzione dell'elaborazione e della formulazione di un pensiero complesso che, scrive Morin²³ viene ostacolato se non reso impossibile. Più povera è la lingua, meno pensiero esiste. D'altra

¹⁹ Cfr. A. Balbi, *Balla e scialla: ecco come parla la generazione 20 parole*, https://www.repubblica.it/scuola/2010/01/12/news/venti_parole-1913023/, consultato in data 11/11/2024.

²⁰ Cfr. F. De Saussure, *Cours de linguistique générale*, Lausanne, Librairie Payot & Cie, 1916; tr.it. *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 2009.

²¹ Cfr. U. Porsken, *Plastikwörter: Die Sprache einer internationalen Diktatur*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1989; tr.it. *Parole di plastica. La neolingua di una dittatura internazionale*, L'Aquila, Textus, 2014.

²² Cfr. R. Ronchi, *Libero pensiero. Lessico filosofico della contemporaneità*, cit.

²³ Cfr. E. Morin, R.D. Motta, É.R. Ciurana, *Éduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*, Paris, Balland, 2003; tr.it. *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Roma, Armando Editore, 2005.

parte, Weil, in uno dei suoi libri più importanti, *La persona e il sacro*, scrive che là dove vi è un grave errore di vocabolario vi è spesso un grave errore di pensiero²⁴.

Le parole dunque si perdono, e non solo nel senso inteso dal cantautore Ligabue che in una sua nota canzone dal titolo *Ho perso le parole* fotografa il nostro tempo attraverso l'incapacità di esprimersi e la frustrazione e la confusione che derivano dalla ricerca delle parole giuste per raccontare il proprio mondo; quanto, facendo riferimento agli studi di De Mauro²⁵, Gheno²⁶, del non disporre di un repertorio lessicale abbastanza ricco per comprendere tutti i significati possibili di un'esistenza. Le parole si perdono, pertanto, non solo per disconoscenza, ma anche quando non riescono ad essere pronunciate a causa di un gergo spoglio e involuto, di una deriva semantica. Linguaggio e sviluppo del pensiero critico, capacità di riflessione e appropriatezza lessicale, capacità dialogica e buona relazionalità mostrano uno stretto legame che si ripercuote sul futuro. Né meno importante è l'influenza che questi aspetti hanno sulla costruzione democratica della società che ha come orizzonte realizzativo proprio il futuro. La storia riferisce che gli Stati dittatoriali si sono sempre premurati di attuare la negazione e l'esclusione dell'elaborazione concettuale, proprio attraverso la limitazione della quantità delle parole e della loro semantica. Lì dove manca il pensiero, manca inevitabilmente il pensiero critico, e non si dà pensiero senza parole.

La diseducazione linguistico-lessicale, e quindi comunicativa, comporta una conseguente forma di diseducazione, più delicata e complessa, quella alla progettualità di vita. Un linguaggio povero produce infatti un pensiero asfittico non in grado di immaginare, di prefigurare, di desiderare, di volere, di attuare, in un tempo diverso dall'oggi, un tempo incerto, ma comunque possibile. Più povero è il linguaggio, dunque, più il pensiero scompare; e coloro che affermano la necessità di semplificare l'ortografia, scontare la lingua dei suoi difetti, abolire i generi, i tempi, le sfumature, tutto ciò che crea complessità, seppure inconsapevolmente, operano a favore dell'impoverimento della mente umana e della possibilità di proiettarsi in orizzonti futuri. Per far questo è necessario possedere adeguata proprietà di linguaggio e, nello specifico, il corretto uso dei tempi verbali ridotti allo stato attuale al solo presente.

3. Coniugare il futuro senza futuro

Come possono i giovani coniugare il futuro senza un'idea di futuro? Come possono descriverlo se ignorano la forma verbale che attribuisce prospettiva e orizzonte al loro agire, pensare, prender forma, definirsi? Il futuro è il tempo in cui impegno e fatica possono trovare appagamento; dallo studio, alla creatività, allo sport, alla politica, alle relazioni umane, tutto richiede e reclama il futuro. Perché sopportare il peso della privazione e del sacrificio dell'oggi senza un futuro da coniugare e da edificare? Che significato ha una vita circoscritta al presente? Come è possibile esprimere una temporalità, una successione di elementi nel tempo, siano essi passati o futuri, e la loro durata relativa, senza la padronanza di una lingua che distingue tra ciò

²⁴ Cfr. S. Weil, *La Personne et le Sacré*, Paris, Gallimard, 1957; tr.it. *La persona e il sacro*, Milano, Adelphi, 2014.

²⁵ Cfr. T. De Mauro, *Capire le parole*, Roma-Bari, Sagittari Laterza, 1994.

²⁶ Cfr. V. Gheno, *Grammamanti*, Torino, Einaudi, 2024.

che avrebbe potuto essere, ciò che è stato, ciò che è, ciò che potrebbe essere, e ciò che sarà, dopo che ciò che sarebbe potuto accadere, è realmente accaduto? E' se per affrontare numerosi problemi occorre porsi alla ricerca della sintesi di una forma quanto più semplice, pratica e lineare, appare altrettanto certo che semplificare vuol dire spesso eliminare. Eliminazione, che non può, e non deve, riguardare le fondamenta della nostra civiltà. Il rischio è il crollo dell'intera intelaiatura. La progressiva sparizione dei tempi verbali, dal congiuntivo all'imperfetto, dalle forme composte del futuro al participio passato, contribuisce all'eterno presente di Augè²⁷. Allo stesso modo l'estinzione delle maiuscole e della punteggiatura costituisce una ferita inferta al rigore, alla accuratezza ed alla svariatazza delle espressioni lessicali.

Una società caratterizzata e interessata alla semplificazione linguistica, che è anch'essa una forma di impoverimento del linguaggio, e che accelera un certo tipo di comunicazione nella prospettiva di una causa finale utilitaristica immediata, è una società senza futuro. Del resto, l'impoverimento e la banalizzazione della mente umana²⁸ rappresentano il portato di quelle concezioni culturali le quali sostengono l'esigenza della semplificazione ortografica, dell'abrogazione dei generi, dei tempi, delle sfumature, vale a dire di tutto quanto genera complessità. Non si tratta solo della diminuzione del vocabolario utilizzato, ma anche delle sottigliezze del linguaggio che permettono di elaborare e formulare un pensiero adeguato ad una società complessa²⁹. Con la conseguenza che la povertà di linguaggio viene ad identificarsi con la correlativa povertà di idee e di concetti e la rudimentalità lessicale si accompagna al rachitismo logico.

Il passaggio da una civiltà del discorso e del pensiero ad una civiltà del numero e della tecnica, fa correre il rischio della morte delle idee e del linguaggio. Se l'uomo è divenuto tale, è proprio in virtù del pensiero e della parola, ovverosia di un ordine simbolico che l'ha affrancato dall'oggetto indirizzandolo alla elaborazione del concetto. Certamente anche il numero e la tecnica costituiscono linguaggio e pensiero. Linguaggio, perché numero e tecnica derivano dalla lingua dell'ordine naturale. Pensiero, perché essi sono frutto di una attitudine ipotetica e progettuale propria dell'uomo, il quale è non solo un animale sociale ma anche un animale culturale, in quanto cerca di orientarsi per capire quante e quali sono le risposte culturali possibili.

In un tempo complesso ma dal respiro corto come quello attuale, tempo subdolamente a-progettuale, si pone come necessaria una pedagogia del linguaggio e del pensiero, da declinare come pedagogia della progettualità a tutela del futuro. La diseducazione grava sul tempo a venire, compromettendolo se non addirittura negandolo. Di questa delicata e complessa questione deve farsi carico la scuola, in quanto istituzione che non solo guarda al futuro ma che è già abitata dal futuro. I giovani è negli spazi scolastici e nel tempo scuola che scoprono, giorno dopo giorno, inclinazioni, attitudini, capacità, ma anche desideri e paure; in cui iniziano ad immaginare e a delineare il proprio progetto di vita. Scuola come luogo in cui il futuro inizia a prendere forma e in cui dimora la speranza; da non confondere con il fatalismo o con un ottimi-

²⁷ Cfr. M. Augè, *Où est passé l'avenir?*, Paris, Éditions du Seuil, 2010; tr. it. *Che fine ha fatto il futuro?*, Milano, Eléuthera, 2017.

²⁸ Cfr. N. Chomsky, *Language and Mind*, Cambridge, University Press, 1960; tr.it. *Il linguaggio e la mente*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010.

²⁹ Cfr. G. Zagrebelsky, *Sulla lingua del tempo presente*, Torino, Einaudi, 2010.

simo ingenuo. La speranza è una virtù naturale, strettamente connessa con l'approccio educativo. L'educabilità della persona si presenta infatti strettamente legata alla speranza, intesa come desiderio di dare concretezza alle potenzialità soggettive, di perseguire livelli più alti di perfettibilità, di imprimere una direzione precisa al proprio divenire. Compito della scuola, in questo senso, è di infondere e accrescere la speranza per far diventare gli studenti dei costruttori di futuro, individuale e collettivo. La diseducazione linguistica, che si accompagna alla diseducazione al pensiero critico, entrambi segni della defuturizzazione in atto nel nostro tempo, dovrà trasformarsi in una rinnovata educazione linguistica. Non solo l'importanza di un vocabolario ricco e forbito da promuovere nei giovani per contrastare lo spezzettamento del linguaggio dei social media, ma appropriatezza semantica e capacità di argomentazione. Elementi della performance linguistica che hanno un intrinseco carattere progettuale, in quanto contribuiscono a definire non solo la capacità comunicativa dei parlanti ma a trascendere il presente progettandosi nel futuro. Un futuro che è possibile costruire a partire dalle parole, ma non solo a parole.

4. Bibliografia di riferimento

- Augè M., *Où est passé l'avenir?*, Paris, Éditions du Seuil, 2010; tr.it. *Che fine ha fatto il futuro?* Milano, Eléuthera, 2017.
- Balbi M., *Balla e scialla: ecco come parla la generazione 20 parole*: <https://www.repubblica.it/scuola/2010/01/12/>, consultato in data 11/11/2024.
- Balboni P., *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Venezia, Marsilio, 2017.
- Baroncini E., *Il tempo non esiste. L'uomo nell'eterno presente*, Orbetello, Effequ, 2020.
- Bauman Z., *Scrivere il futuro*, Roma, Castelvecchi, 2016.
- Benasayag M., Schmit G., *Les Passions Tristes. Souffrance Psychique et Crise Sociale*, Paris, Éditions La Découverte, 2003; tr. it. *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004.
- Carrón J., Taylor CWilliams R., *Abitare il nostro tempo. Vivere senza paura nell'età dell'incertezza*, Milano, BUR Rizzoli, 2024.
- Chomsky N., *Language and Mind*, Cambridge, University Press, 1960; tr.it. *Il linguaggio e la mente*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010.
- Chomsky N., *Miseducation*, Lanham, Md., Rowman & Littlefield Publishers, 2000; tr.it. *La Diseducazione*, Roma, Armando, 2013.
- Cicerone M.T., *De Divinatione*; tr.it. *Della divinazione*, Milano, Garzanti, 2006.
- De Mauro T., *Capire le parole*, Roma – Bari, Sagittari Laterza, 1994.
- De Mauro T., *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 2003.
- Epicuro, *ΛΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΜΕΝΟΙΚΕΑ ΠΕΡΙ ΕΥΤΥΧΙΑΣ*; tr. it. *Lettera sulla felicità*, Torino, Einaudi, 2014.
- Gheno V., *Grammamanti*, Torino, Einaudi, 2024.
- Iaquina T., *Homo existimatus, adverse time and sense of measure*, in "Cultura pedagogica e scenari educativi", 1, 1, pp. 249-253.
- ISTAT, <https://www.istat.it/comunicato-stampa/luso-della-lingua-italiana-dei-dialetti-e-di-altre-lingue-in-italia-anno-2015/>, consultato in data 11.11.2024.

McEnery T., *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*, Cambridge, University Press, 2011.

Morin E., Motta R.D., Ciurana É.R., *Éduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*, Paris, Balland, 2003; tr. it. *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Roma, Armando Editore, 2005.

Orazio Flacco Q., *Carminum*; tr. it. *Le Odi*, Milano, Edizioni Bignami, 1971.

Pati L., *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2012.

Porsken U., *Plastikwörter: Die Sprache einer internationalen Diktatur*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1989; tr. it. *Parole di plastica. La neolingua di una dittatura internazionale*, L'Aquila, Textus, 2014.

Ronchi R., *Libero pensiero. Lessico filosofico della contemporaneità*, Roma, Fandango, 2006.

Saussure F. de, *Cours de linguistique générale*, Lausanne, Librairie Payot & Cie, 1916; tr. it. *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 2009.

Spranger E., *Das gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*, Wiebelsheim, Quelle & Meyer, 1962; tr.it. *Educazione e diseducazione involontaria: la legge degli effetti collaterali involontari nell'educazione*, Roma, Armando, 1964.

Valéry P., *Regards Sur Le Monde Actuel: Et autres essais*, Cambridge, Schoenhofs Foreign Books, 1980.

Weil S., *La Personne et le Sacré*, Paris, Gallimard, 1957; tr. it. *La persona e il sacro*, Milano, Adelphi, 2014.

Zagrebel'sky G., *Sulla lingua del tempo presente*, Torino, Einaudi, 2010.

Data di ricezione dell'articolo: 13 febbraio 2025

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 28 febbraio e 13 marzo 2025

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 22 marzo 2025