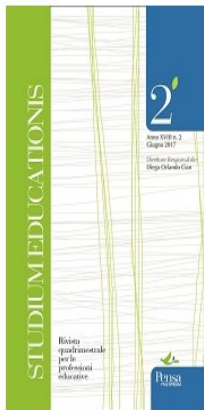


[HOME](#) /

[ARCHIVI](#) /

[N. 2 \(2017\): STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista quadrimestrale per le professioni educative](#)

N. 2 (2017): STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista quadrimestrale per le professioni educative



[Open Journal Systems](#)

LINGUA

[English](#)

[Italiano](#)

[Español \(España\)](#)

INFORMAZIONI

[per i lettori](#)

[Per gli autori](#)

[Per i bibliotecari](#)

STUDIUM EDUCATIONIS

Anno XVIII – numero 2 – giugno 2017



Studium Educationis – Anno XVIII – n. 2 – GIUGNO 2017

Rivista quadrimestrale per le professioni educative

Direttore Responsabile

Diega Orlando Cian

Comitato Scientifico

Sergio Angori

Sami Basha

Antonio Bellingreri

Roberta Caldin

Paolo Calidoni

Giorgio Chiosso

Gino Dalle Fratte

Romualdo Dias

Italo Fiorin

Massimiliano Fiorucci

Luciano Galliani

Anna Genco

Jean-Claude Kalubi-Lukusa

Sira Serenella Macchietti

Giuseppe Milan

Paola Milani

Giuliano Minichiello

Loredana Perla

Jean-Pierre Pourtois

Roberto Roche Olivar

Luisa Santelli Beccegato

Milena Santerini

Sahaya G. Selvam

Domenico Simeone

Concetta Sirna

Carla Xodo

Giuseppe Zago

Giuseppe Zanniello

Comitato di Redazione

Giuseppe Milan (*caporedattore*)

Luca Agostinetto

Mirca Benetton

Chiara Biasin

Carla Callegari

Alessandra Cesaro

Mino Conte

Emma Gasperi

Paola Milani

Emanuela Toffano

Patrizia Zamperlin

Orietta Zanato

Peer-review

Gli articoli ricevuti dalla Redazione sono sottoposti, in forma anonima, al parere di due membri del Comitato di Referee, le cui decisioni sono inappellabili. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli sono rinviati agli autori, che dovranno apportare le modifiche necessarie.

Studium Educationis, fondata e diretta da Diega Orlando, professore emerito di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova, è uscita come bimestrale, con regolarità, dal 1996 a tutto il 2000. A partire dall'anno successivo ha assunto cadenza quadrimestrale.

Quattro anni fa la rivista è passata dalla casa editrice Cedam alla casa editrice Erickson, giungendo infine, a partire dal 2011, alla casa editrice Pensa MultiMedia.

Autorizzazione del Tribunale di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996

ISSN 1722-8395 (print) / ISSN 2035-844X (on line)

Finito di stampare Giugno 2017

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico, non autorizzata

Comitato di Referee

Giuditta Alessandrini	Umberto Margiotta
Sergio Angori	Anna Marina Mariani
Roberta Caldin	Giuseppe Milan
Paolo Calidoni	Marco Milella
Mirella Chiaranda	Giuliano Minichiello
Giorgio Chiosso	Ferdinando Montuschi
Gino Dalle Fratte	Agostino Portera
Renato Di Nubila	Jean-Pierre Pourtois
Agustin Escolano Benito	Roberto Roche Olivar
Luciano Galliani	Luisa Santelli Beccegato
Anna Genco	Milena Santerini
Alberto Granese	Concetta Sirna
Maria Luisa Iavarone	Carla Xodo
Daniele Loro	Giuseppe Zago
Sira Serenella Macchietti	Giuseppe Zanniello
Susanna Mantovani	

Segreteria di Redazione

Luca Agostinetto
luca.agostinetto@unipd.it

Numero a cura di

Carla Callegari
Emma Gasperi

La Redazione accetta articoli da sottoporre al Comitato di Referee solo da abbonati o da chi sottoscriverà l'abbonamento alla Rivista.

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 60,00 • Estero euro 80,00 • online 50,00

Privati: Italia euro 45,00 • Estero euro 65,00 • online 35,00

Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 20,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.pensamultimedia.it

STUDI E RICERCHE

- 7 **Smiljana Narančić Kovač**
The potential of visual storytelling for developing literary competence
 Il potenziale dello *storytelling* visivo per lo sviluppo della *literary competence*
- 21 **Marco Milella**
La tensione formativa verso il futuro
 Formative tension towards the future
- 35 **Giuseppina D'Addelfio**
Il senso della paternità nel pensare di María Zambrano
 The sense of paternity in Maria Zambrano's works
- 49 **Paola Dal Toso**
L'impegno educativo di Giovanni Calabria per l'infanzia abbandonata
 Giovanni Calabria's educational commitment to child abandonment

L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 63 **Emma Gasperi, Chiara Vittadello**
L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative
 The journal's relevance in education professions
- 71 **Alessandra Cesaro**
Gli Stati Generali dell'esecuzione penale: una lettura educativa
 The States-General on penal law: educational considerations
- 81 **Pierpaolo Triani**
Il tempo pieno nella scuola primaria italiana
 "Full time" in Italian primary school

DOSSIER

STUDI COMPARATI ED ETNOGRAFICI IN EDUCAZIONE

- 93 **Carla Callegari**
L'educazione comparata nell'epoca globale: la tradizione italiana e le prospettive future
 Comparative education in the global age: Italian tradition and future perspectives

- 105 Noemí Serrano Díaz**
El Grado en Educación Infantil en España y el desarrollo de las competencias profesionales
The bachelor's degree in Early Childhood Education in Spain and the development of professional skills
- 115 Anita Gramigna**
Quando gli spiriti ci parlano. Conflitto interculturale e formazione nella tribù Yaqui
When spirits talk to us. Intercultural conflict and formation within the Yaqui tribe

LESSICO PEDAGOGICO

- 129 Mino Conte**
Cultura educativa
Educational culture

L'OPINIONE

- 133 Lucia Balduzzi, Tiziana Pironi**
Progettare la formazione degli educatori e degli insegnanti per un sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni
Reconceptualising the educators and teachers training to realize the integrated education system for children from birth up to six years

NOTIZIARIO

- 137 Melania Bortolotto**
Seminari Pedagogici Internazionali "L'educazione e il futuro dell'Europa" - Primo seminario: "Scuola e democrazia" - Padova 4 aprile 2017

RECENSIONI

- 141 *Giulia Righini*
142 *Fabio Targhetta*
143 *Giuseppe Milan*

Hanno collaborato a questo numero:

Lucia Balduzzi • Università degli Studi di Bologna
Carla Callegari • Università degli Studi di Padova
Alessandra Cesaro • Università degli Studi di Padova
Mino Conte • Università degli Studi di Padova
Giuseppina D'Addelfio • Università degli Studi di Palermo
Paola Dal Toso • Università degli Studi di Verona
Emma Gasperi • Università degli Studi di Padova
Anita Gramigna • Università degli Studi di Ferrara
Marco Milella • Università degli Studi di Perugia
Smiljana Narančić Kovač • Sveučilišta u Zagrebu
Tiziana Pironi • Università degli Studi di Bologna
Noemí Serrano Díaz • Universidad de Cádiz
Pierpaolo Triani • Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza
Chiara Vittadello • Università degli Studi di Padova

SE

La tensione formativa verso il futuro

Formative tension towards the future

di Marco Milella

Abstract

Tending and moving towards the future is not a very commonly practised exercise; consequently, it is rarely taught and learned. In fact, forming towards the future implies a real fight against indifference, a new awareness about one's own and others' perceptions and conceptions as well as expectations about what will happen. Such a tension provides for an attention to the consequences of the actions and the events of the past and of the present on the future. However, predicting and foreseeing are constituent activities of the humanity itself who constantly live of possibilities and in possibilities. Memory and imagination intersect each other in order to permeate the "worlds" of possibilities that humanity build and inhabit. The creativity and the relational quality of these worlds are a main responsibility of those formative processes that are bent on giving up repetitiveness.

Keywords:

formation and future, imagination, possibility

Tendere e protendersi verso il futuro non è un esercizio molto praticato; raramente, quindi, è insegnato e appreso. Formare al futuro implica, infatti, una vera e propria lotta contro l'indifferenza, una mai esaustiva presa di consapevolezza delle proprie e altrui percezioni e concezioni, nonché delle aspettative verso ciò che verrà. Una tale tensione contempla un'attenzione alle conseguenze delle azioni e degli eventi del passato e del presente sul futuro. Prevedere e prefigurare sono attività, comunque, costitutive dell'umanità stessa, che vive costantemente dell'eventualità e nell'eventualità. Memoria e immaginazione s'intersecano indissolubilmente nel permeare i "mondi" della possibilità che l'umanità costruisce e "abita". La creatività e la qualità relazionale di questi mondi sono precipua responsabilità di quei processi formativi che vogliono rinunciare alla ripetitività.

Parole chiave:

formazione e futuro, immaginazione, possibilità

21

studi e ricerche

La tensione formativa verso il futuro

Premessa

Se si dà alla parola “attesa” un’accezione passiva nei confronti del tempo che non si ferma mai, tale connotazione appare molto lontana dall’area semantica del termine “attenzione”. Infatti, anche solo uno sguardo fugace all’etimologia latina di entrambi i termini riporta in primo piano l’origine comune di queste parole: l’idea di un “tendere” verso qualcuno o qualcosa (*ad-tendere*) che comprende una decisa e pregnante *attività*.

L’attesa del futuro non è, quindi, minimamente esente dall’attenzione attiva: quella che non consente alcuna possibilità di fuga dalle proprie responsabilità di fronte allo scorrere del tempo. Un’attesa che diviene *tensione* e si oppone a ogni fatalismo. Una tensione che non rende mai il tempo indipendente dai vissuti, dall’agire e dalle decisioni dell’umanità. Quando queste decisioni sono connotate esplicitamente in maniera formativa e auto-formativa, tutto ciò richiede ancora maggiore pregnanza. Si può (e forse si deve) percepire e concepire la necessità che la consapevolezza, sul tempo che verrà, non si può acquisire una volta per tutte, ma si evolve continuamente, sovrapponendosi alle progettazioni e alle mai compiute realizzazioni delle esistenze umane.

Tendere e protendersi verso il futuro, in maniera formativa, non è un esercizio molto praticato; raramente, purtroppo, è insegnato e appreso. Ogni giorno prendiamo decisioni che influenzeranno la nostra vita, ossia la vita di quelle persone che diventeremo. Spesso, una volta riusciti a diventare quelle persone, non siamo così soddisfatti delle decisioni che abbiamo preso. Si è facilmente propensi a riconoscere i cambiamenti avvenuti in confronto al nostro passato, meno avvezzi a pensarsi diversi, rispetto al presente, nel nostro futuro. È più agevole, almeno superficialmente, dare per scontato che anche in futuro rimarremo così come siamo ora. Si potrebbe sostenere che in tutte le età, si rischi di attraversare la vita in preda a una vera e propria “illusione della fine della storia” (Quoidbach, Gilbert, Wilson, 2013, pp. 96-98): ossia nell’illusione di rimanere nel futuro così come siamo attualmente e che lo affronteremo così come siamo adesso, senza, invece, prefigurare e prevedere i nostri stessi mutamenti e/o auspicabili miglioramenti.

Nonostante in età giovanile ci si aspettino cambiamenti più incisivi, comunque in tutte le stagioni della vita si presenta e opera una dimensione – anzi tentazione – costante, riguardante il comune modo di prevedere le aspirazioni che vivremo nel futuro. Purtroppo è molto forte la tendenza ad appiattare quei mutamenti futuri e a uniformarli ai desideri che viviamo nel presente. Facciamo in modo di sottovalutare i cambiamenti che verranno, sia intorno ai vent’anni sia intorno ai cinquanta sia intorno ai settanta (Quoid-

bach, Gilbert, Wilson, 2013, pp. 96-98). Quando si è più giovani, indubbiamente, ci si aspettano maggiori mutamenti rispetto a quando si è più anziani; ma rimane costante, durante tutta la vita, una certa enfattizzazione o “illusione” che nel futuro rimarremo quelli che siamo nel presente o, meglio, in quel presente, sempre sfuggente, nel quale ci interroghiamo sul nostro futuro.

È persino plausibile che siamo, forse, più disposti a fare ipotesi future su eventi storici, eventi naturali (soprattutto meteorologici), invece che sui nostri stessi comportamenti, percezioni, concezioni e stati d’animo. Tendiamo a minimizzare i nostri cambiamenti, le nostre evoluzioni o involuzioni, il nostro “invecchiamento”. Una certa illusione di stabilità ci consente di non sentirci ogni giorno spaesati, ogni giorno stranieri nel “nostro” universo, che vogliamo considerare “familiare”.

Molto probabilmente sperimentiamo, ogni giorno, che è più tranquillizzante ricordare il nostro passato – sempre in uno stesso modo, che rischia di essere deresponsabilizzante – per non impegnarci a immaginare il nostro futuro, partendo dalle conseguenze delle nostre azioni, percezioni e concezioni passate e presenti. Ovviamente, d’altronde, non è sostenibile che ciò che non abbiamo neanche tentato di immaginare non accadrà: anzi è probabile che avverrà, ma senza che, sfruttando al meglio le nostre possibilità, possiamo farcene carico con responsabilità. Anche in questa maniera, che in estrema sintesi può essere descritta come un’assenza di immaginazione, si alimenta una certa indifferenza e irresponsabilità verso il futuro. Ciò avviene negando l’unica vera costante di tutta la nostra vita, l’unica nota stabile: il cambiamento che dà sempre nuovi spunti di riflessione, di criticità e anche di creatività ai processi formativi.

1. Contro l’indifferenza

Quando Michel de Montaigne andò a visitare Torquato Tasso presso l’Ospedale Sant’Anna di Ferrara, lo trovò infermo, malato, considerato completamente pazzo e, soprattutto, alienato dal percepire e dal concepire comune. A proposito di questa triste vicenda, Montaigne annota che non soltanto è molto labile il confine tra la saggezza e la follia, ma che spesso sono proprio le persone più intelligenti ad ammalarsi. E, con una certa amarezza, aggiunge che un uomo sano e sicuro di sé può “mantenere” se stesso in questo stato soltanto a condizione che – al di là e a dispetto di un pur vistoso efficientismo – in realtà, avvenga di ozio e di torpore la parte più profonda di sé. E, come se non bastasse, a ciò bisognerebbe associare una certa dose di istupidimento e auto-abbacinamento (Montaigne, 1966, pp. 641-642) che, in qualche modo, ci viene insegnato e/o impariamo da soli.

Le parole di Montaigne pongono tuttora una serie di domande e di problemi, soprattutto a chi si occupa di formazione. Procediamo per gradi. Innanzitutto, se non si cogliesse la provocazione di Montaigne, si potrebbe credere che un’eccezionale perspicacia, una vivacità mentale eccessiva – nel senso che ecceda quella abituale e più comune – e soprattutto una sensibilità insolitamente intensa, accesa e penetrante potrebbero essere pericolose per

un equilibrio “sano”. Una brama di chiarezza estrema potrebbe accecare. Una troppo precisa comprensione della ragione potrebbe far perdere la ragione stessa (Montaigne, 1966, pp. 641-642). Per questi e altri motivi, risulterebbe “prudente” insegnare e imparare l’auto-sopirsi, il non coinvolgersi troppo nelle situazioni; in una parola: l’indifferenza. Un’indifferenza che si rivela insensibilità per il miglioramento dell’esistente e un defilarsi dal partecipare a costruire il futuro.

Tale indifferenza non viene, però, connotata negativamente. Anzi di essa si è fatto e si fa un modello di “formazione” e di imitazione da seguire e da perseguire. Si allude a un’indifferenza ammantata di virtù; ma di quelle “virtù” che – secondo la concezione dell’*in medio stat virtus* – starebbero proprio *in medium* tra le aspirazioni umane e il tenere i piedi per terra, e che farebbero opera di mediazione tra i desideri umani e il non avere la testa tra le nuvole. Invece, di fatto, quelle “virtù” inducono costantemente a mortificare e nullificare le idealità stesse. Di riflesso, una lucidità – qualora appaia fuori del comune – viene spesso paventata, nella storia dell’umanità, come minaccia, quale eterna ripetizione dell’interpretazione più usuale del mito di Icaro e Dedalo. La generazione più anziana ammonisce quella più giovane a volare non troppo in alto: la vicinanza con la luce e il calore del “sole” può avere effetti nefasti. Tale monito “pedagogico” appare ovvio e tranquillizzante, ma ha un rovescio della medaglia assolutamente sconcertante: si spaccia per vero che non siamo o non diventiamo folli “grazie” al fatto che, ossia a condizione che, non abbiamo il coraggio o ci priviamo dell’opportunità di scrutare la nostra stessa fragilità umana. E di fronte a una tale “minaccia” – di scrutare l’umana condizione – una sorta di torpore e di istupidimento, nonché di indifferenza, connotati “educativamente”, può sembrare anche un prezzo “equo” da pagare.

Di seguito, invece, si cercherà di mostrare che così non è. Soprattutto si prospetterà che è possibile porre in essere e percorrere un’autentica via “mediana” tra conoscenze e immaginazioni, saperi e sogni, calcolo e poesia, scienza e letteratura. Questo percorso, questo cammino non porta all’indifferenza, ma alla scoperta della condizione umana e si fa carico del suo bisogno continuo di formazione.

2. Vivere del possibile

Prima di tutto va smascherata la menzogna sulla quale – di fatto e occultamente – viene fondata la “pedagogia dell’indifferenza”. Questa indifferenza costituirebbe una protezione – o, meglio, una sensazione di assenza di pericolo – che ci è data dall’istupidimento e dal torpore. Tale protezione è solo apparente e momentanea: il non sentire gli urti della vita porta a una mummificazione e a una viltà affettiva e cognitiva che non permettono neanche di attraversare le sofferenze da cui distolgono, ma che le nascondono in uno strato più profondo e pericoloso della e per la nostra vita. Trattare con indifferenza l’acutezza del dolore immediato non lo elimina; anzi rischia di far diventare la sofferenza una nota di fondo di tutta l’esistenza.

Ciò che interessa prioritariamente, da un punto di vista formativo, è che il torpore istupidito e la paura di provare dolore e di diventare folli nascondono e impediscono di fare formazione fondandola – come sua specifica base – proprio su una delle caratteristiche più peculiari dell’umanità: quella di vivere, anche, nel mondo delle possibilità. Paura e paura di patire sofferenze negano *ab imis*, infatti, con un’azione a tenaglia, il futuro e il progettare autentici processi formativi, orientati costruttivamente al futuro; tali paure, già in partenza, ostracizzano ogni teoria e operatività di costruzione del futuro. Le energie che si impegnano per essere indifferenti sono le stesse che vengono sottratte alle attività formative per eccellenza: quelle di prefigurare, di prevedere e di confrontare i progetti con le attuazioni degli stessi.

Non accettare passivamente l’esistente significa assumersi l’impegno e la responsabilità di non perpetuarlo e di prevedere e propugnare (nel senso etimologico di *pugnare pro*, combattere per) un suo miglioramento. E anche quando la realizzazione di un progetto formativo sembra aver conquistato un livello ottimale, quest’ultimo non si mantiene mai sul traguardo raggiunto, senza un continuo lavoro di calibrazione e di aggiustamento nei confronti del contesto che lo ricomprende.

L’indifferenza viene usata, quindi, anche come pseudo rimedio per la fragilità e la caducità delle opere umane, quasi che il deterioramento inevitabile di queste stesse opere sia una ragione valida, invece che un mero e meschino pretesto, per non tentare neanche di realizzarle. Al contrario, bisogna ricordare che “il mondo, nell’insieme e nelle sue parti, è consegnato all’irrevocabile rovina del tempo, a meno che gli uomini non intervengano per alterarne il corso creando cose nuove” (Arendt, 1991, p. 250).

I processi formativi, anche implicitamente – già soltanto per il fatto di essere progettati – ricordano all’umanità che essa vive costantemente immersa nella dimensione della possibilità. In tale condizione si può tentare di “rimettere in sesto il tempo” soltanto se troviamo un equilibrio tra “rigore” e “immaginazione” che, separatamente, sono fatali per ogni attività umana. Infatti, “il rigore da solo è la morte per paralisi, ma l’immaginazione da sola è la pazzia” (Bateson, 1984, p. 287). Il rigore insegna a cogliere con metodo – che, etimologicamente, richiama sempre l’idea di cammino (Morin, 1983; Milella, 2007) – le concatenazioni fra gli eventi, i comportamenti e le azioni; l’immaginazione permette di non cristallizzarsi nel ripetere sempre le stesse concatenazioni e di “inventarne” di nuove.

Le nostre aspettative circa il futuro fanno sentire la loro azione tanto se non le confrontiamo mai con la concretezza dei nostri vissuti, quanto se vogliamo cancellarle, se pretendiamo di non averne. In questo secondo caso, ossia se tentiamo di ignorare l’azione, che sarà esercitata su di noi da parte del futuro che ci aspettiamo, non siamo comunque esenti da essa; anzi ci predisponiamo, in genere, a confermare quell’aspettativa così profonda (e di solito tristemente negativa) della quale non ci rendiamo o non ci vogliamo più rendere conto.

La posta in gioco inerente alla percezione e alla concezione del futuro è, quindi, veramente alta e riguarda anche la qualità dei rapporti tra le generazioni.

L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo dei giovani. Nell'educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa di imprevedibile per noi: e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti (Arendt, 1991, p. 255).

Il possibile, inoltre, non riguarda soltanto il futuro, ossia ciò che avverrà, ma anche le ipotesi inerenti a quegli avvenimenti che sarebbero potuti accadere nel passato e alle loro conseguenze nel presente e nel futuro. Riguarda, quindi, non solo le aspirazioni, ma anche i rimpianti, ossia, in sintesi, l'interpretazione da dare al fluire del tempo nostro e altrui. Tale interpretazione è il frutto di una formazione e di un'auto-formazione continue, che avvengono, in parte anche inconsapevolmente, nella quotidianità. Si può, però, formare se stessi e gli altri a essere più consapevoli di questa interpretazione e a divenire sempre più responsabili dell'orientamento che si dà alle prefigurazioni, alle previsioni e alle aspettative che desideriamo o paventiamo, e che, comunque, elaboriamo. Per fare ciò, bisogna riconoscere che ogni pensiero e ogni emozione contengono almeno un elemento che richiama, che allude all'eventualità futura. Ogni riflessione ha una formulazione che ricalca ipotesi e prospettive da comprovare in relazione alle eventualità che si presentano e/o realizzano. Questo procedere per ipotesi può essere considerato parallelo al batesoniano "pensare per storie" (G. Bateson, M.C. Bateson, 1989) e consente di impostare un formativo pensare e agire per narrazioni, ossia attraverso concatenazioni e snodi – di ricordi e di aspettative – che sono frutto di possibilità, fino al momento presente, impensate e che danno vita ad alternative prima impensabili.

Il punto di intersecazione tra il pensare per storie, il riconoscere la dimensione esistenziale dell'eventualità – quella che Bruner chiama la "realtà al congiuntivo" (Bruner, 1988, pp. 33-34) e che alcuni studiosi (Gopnik, 2010; Lewis, 1986) definiscono "controfattuale" – e, infine, l'agire si concretizza, passa, aristotelicamente, dalla potenza all'atto, nella capacità di "prevedere" e di "prefigurare".

3. Previsione e prefigurazione

"Prevedere" e "prefigurare" sono termini che hanno fra di loro un rapporto di sinonimia. In questa sede, comunque, vengono usati attribuendo a ognuno di essi anche sfumature di significato differenti. Entrambi alludono a facoltà umane che non sussisterebbero se non potessero poggiare sulla capacità di immaginare. Senza quest'ultima facoltà, infatti, non soltanto non sarebbe possibile la creatività artistica e scientifica, ma neanche quella relazionale, che consente di mettersi nei panni altrui e di "sentire l'altro". Può sembrare pa-

radossale, ma “ogni presa d’atto del mondo reale è attraversata dall’immaginazione” (Boella, 2006, p. 101). L’impegno formativo riguardo all’immaginazione è, dunque, proprio quello di svilupparla e di svilupparla affinché sia orientata a discernere la qualità relazionale di un contesto, allo scopo di migliorarla: in modo tale che la nuova qualità possa essere riconosciuta come più creativamente giusta e apportatrice di giustizia anche in futuro (Milella, 2012).

Il verbo “prevedere” e il sostantivo “previsione”, anche etimologicamente, enfatizzano, sia letteralmente sia metaforicamente, l’acutezza dello sguardo che possa andare oltre l’orizzonte temporale dell’immediato. Nell’espressione “guardare lontano” è implicito un passaggio metaforico dalla distanza spaziale a quella temporale, quasi che, non solo la vista, ma tutte le facoltà percettive siano assorbite nel “vedere” ciò che accadrà. Percepire è una capacità più ampia del “solo” vedere, ma spesso i due significati vengono sovrapposti. Già nel mito della caverna platonico, la percezione delle ombre, da parte degli schiavi incatenati, nonché della luce del sole, da parte di colui che verrà sciolto dalle catene, dipende prioritariamente dal senso della vista.

Non desta stupore, quindi, che alla visione sia commissionata, anche dal linguaggio comune, la lungimiranza, la *scrutatio* del tempo che verrà. E in questo “vedere” un futuro c’è anche, come altra faccia della stessa medaglia, un aspettarsi un futuro. In questa aspettativa risiede anche tutta una serie di azioni, di riflessioni, di emozioni, di decisioni e, soprattutto, di modalità con le quali incorniciare, dare significato a ogni gesto e a ogni evento. Tutto viene filtrato e trasformato attraverso ciò che ci si aspetta, al punto che noi stessi diventiamo le nostre aspettative. Non a caso è un poeta a esprimere mirabilmente questa prerogativa, tipicamente umana, di vivere il tempo: “il futuro entra in noi, per trasformarsi in noi, ancor prima che accada” (Rilke, 1980, p. 55).

In questo essere protesi verso ciò che diventiamo sussiste una forte componente costruttiva, decisionale, interpretativa; un aspetto che la parola “previsione”, per quanto ampia possa essere la sua accezione che va quasi a delineare la percezione per antonomasia, non riesce a esaurire. Il termine “prefigurare”, allora, può essere usato per rendere meglio conto di una dimensione più concreta, più costruttiva del nostro aspettare il futuro. Nel prefigurare c’è una “figura”, disegnata in precedenza, che implica una “forma” che richiede un predisporre e un agire finalizzati, che crea – dentro e fuori di noi – qualcosa di più delle condizioni affinché ciò che ci aspettiamo si realizzi. Attraverso il prefigurare si può apprendere, si può formare e auto-formarsi a confrontare, continuamente, ciò che è immaginato con ciò che avviene. Questa operazione di confronto è importantissima e basilare per scoprire e correggere quelle premesse e quelle aspettative che hanno portato e portano conseguenze nefaste e de-formative. Tali premesse e aspettative, infatti, prendono in considerazione soltanto gli aspetti della realtà che le riconfermano e non si lasciano mettere in crisi da elementi dissonanti. Ogni aspettativa si trasforma in una realtà di fatto, soltanto se è creduta, se viene considerata indubitabile (Watzlawick, 1988, pp. 87-104), ossia se si agisce senza mettere in discussione il presupposto che ci si aspetta che si verifichi. E, ovviamente, senza neanche rendersi conto della “natura” di questo presupposto.

Riconoscere che viviamo condizionati dalle nostre credenze e dalla qualità di esse è fondamentale, per intervenire – in modo formativo – sui processi di elaborazione delle stesse. D'altronde, se l'umanità conoscesse veramente il proprio futuro, non avrebbe bisogno di farne oggetto di credenze e neanche di esercitarsi a prefigurarlo. Si troverebbe di fronte a un'alternativa: di perdere quella condizione precipuamente umana di vivere la dimensione dell'eventualità, oppure, più probabilmente, di non riuscire a fare a meno di elaborare, in ogni caso, qualche credenza o meta-credenza su ciò che già sa che avverrà. Senza l'eventualità, senza l'aleatorietà, infatti, verrebbero meno la struttura narrativa della vita umana e anche le sue faticose, spesso dolorose, istanze formative di libertà e di speranza.

4. L'immaginazione possibile

Il futuro, così come lo viviamo, dunque, non è soltanto la condizione dell'imprevedibilità – che cerchiamo di “gestire” con gli strumenti dell'immaginazione, della previsione e della prefigurazione – ma è anche la fonte della speranza e della libertà di cambiare, invece che subire, quell'idea riduttiva di futuro che, ingiustamente accettata come credenza unica, tristemente viene prima creduta e ancor più tristemente realizzata. Così come si può sempre tentare – anche *in extremis* – di cambiare il finale di una “storia già scritta”. Questa ricerca continua di miglioramento non sarebbe possibile se il futuro non avesse sempre in sé un qualcosa d'imprevedibile, che rende la nostra previsione e prefigurazione, dello stesso, sempre lacunosa e, forse, misteriosa. Lo scarto tra ciò che si prevede, si prefigura e ciò che si realizza, da un lato, non è mai totalmente colmabile e, dall'altro, fa da “alimento”, da “condizione di possibilità” dell'umano vivere nel e del possibile.

Sull'imprevedibilità si basano la nostra percezione e concezione dell'avvenire e il modo di prepararlo, di costruirlo, di entrare in esso, mentre già noi diventiamo, inevitabilmente, futuro. L'eventualità è la condizione per l'alternativa all'esistente; alternativa che, non bisogna dimenticarlo, può sempre essere anche peggiorativa. È impossibile, infatti, non correre il rischio di vedere deteriorare una situazione che si ritiene armonica. Anche se credessimo di aver trovato un'impossibile perfezione, la nostra condizione di sensibilità al passare del tempo non ci consentirebbe di rimanere in un presunto stato di beatitudine e sarebbe dannoso porre, di fatto, premesse che poi costringono a vivere un inutile sentimento di rimpianto. Bisogna perciò formare e formarsi a cercare nella qualità formativa della processualità e del percorso – piuttosto che nella staticità – un autentico parametro per la qualità della vita.

Concepire e realizzare progetti e processi formativi vuol dire credere che si possa individuare una linea di sviluppo per ogni persona e per ogni gruppo, e che tale linea possa ricomprendere tutte le esperienze – dolorose e no – dell'esistenza. Una linea di tal genere consente di non perdere nulla, di dare continuamente la possibilità di integrare e re-integrare eventi e azioni – appartenenti al passato o previsti per il futuro – in modalità sempre nuove di concatenazioni degli accadimenti stessi. Va, però, sottolineato che non si può

neanche pensare a una simile linea, se non si tiene conto che nessuno sviluppo è possibile e autentico in astratto, fuori da un contesto di relazioni che dia significato ai vissuti.

Nessun vissuto diventa un'esperienza personale, dalla quale imparare, se non lo si incornicia – appunto – come un'esperienza, se non si apprende a farne esperienza. Non si può dare per scontato che si sia capaci di “fare esperienza” e, comunque, non si tratta di una capacità che si acquisisce una volta per tutte. Al contrario, si tratta di muoversi, nel tempo, mediante i ricordi, per trovare continuamente qualche inattesa connessione che dia sempre nuovo impulso alla “trama” della nostra esistenza. Diventare, un po' paradossalmente, esperti del futuro, come del prefigurare e del prevedere, è praticabile, se si cura la possibilità di fare esperienza del passato e del presente, ossia se si cercano e si trovano continuamente nuovi collegamenti, nuove concatenazioni tra ciò che abbiamo vissuto, stiamo vivendo e vivremo. Prevedere e prefigurare implicano sia il fare un'esperienza sia il ricordare alcune esperienze passate, collegarle, concatenarle tra loro e ipotizzare, immaginare quali conseguenze si potrebbero verificare nel futuro¹. Per inciso, è proprio il caso di ricordare che è la memoria a permettere all'umanità di “muoversi” nel tempo, non solo in quello passato, ma anche in quello futuro. Infatti, chi è colpito da amnesia non perde soltanto i contenuti dei ricordi, ma anche la capacità, legata ad essi, di fare ipotesi sul proprio tempo, su quel tempo che sta vivendo nel presente e che avrebbe da poter vivere anche nel futuro: egli si sente costretto “in un singolo momento dell'esistenza, senza passato (e senza futuro), bloccato in un attimo sempre diverso e privo di senso” (Sacks, 2001, p. 51).

Spesso, però, anche senza un'amnesia, non ci è dato e/o non ci concediamo di riconoscere l'esperienza. Anzi la deterioriamo, la rendiamo inservibile a cambiare e a crescere. Il pericolo costante di distruggere l'esperienza umana pregiudica la qualità dei rapporti interpersonali, soprattutto quelli tra generazioni diverse. Si può considerare che ogni esperienza è tale a seconda delle modalità con le quali – e se – viene raccontata. “L'esperienza ha il suo necessario correlato [...] nella parola e nel racconto” (Agamben, 2001, p. 6). Si ha, dunque, distruzione d'esperienza – soprattutto di quella formativa – ogni qual volta viene meno la possibilità di narrarla, ovvero la possibilità di raccontare non solo la straordinarietà, ma soprattutto la quotidianità personale che, sempre, può diventare eccezionale e unica in una relazione qualitativamente formativa.

L'espressione narrativa personale, unica e originale, si rivela una vera e propria “lotta” formativa contro l'indifferenza indotta dall'omologazione. L'importanza della propria storia personale è direttamente proporzionale con la responsabilità del significato e del valore che le si attribuisce nel raccontarla.

1 Sul rapporto indissolubile tra memoria e immaginazione convergono studi provenienti anche da campi del sapere fra di essi lontani. Di questa origine variegata qui s'indicano soltanto, come esempio, le seguenti opere: Benjamin, Bloch, 2017; Edelman, 2007.

E questa responsabilità non riguarda solo se stessi, ma investe anche il messaggio che si vuole lanciare agli altri, per confrontarsi con le storie degli altri. L'esperienza degenera sia quando ci si percepisce come se non si avesse alcunché da raccontare sia quando si finisce con il narrare tutti la stessa solita triste storia. E non bisogna dimenticare che un'esistenza cui è impedito, o impedisce a se stessa, di tradursi in esperienza e di raccontarsi risulta, oltre che de-formata, anche disumanizzata.

All'interno di questa modalità ampia di considerare l'esperienza umana, e in vista di una formazione rivolta al futuro e responsabile del futuro stesso, rientrano quelle importanti attività che alcuni studiosi chiamano "sperimentazioni mentali".

5. Esperienza dell'immaginazione

Fare esperienza significa tessere continuamente la trama dell'esistenza, cercare costantemente di riallacciare i fili che collegano e "trasportano" i significati delle azioni e degli eventi dal passato al presente e viceversa. D'altra parte, i significati del presente sono cambiati dalle nostre aspettative sul futuro. In altri termini, si può dire che il presente ci manifesta – forse attraverso una "metafora" (termine che letteralmente significa "trasporto") – qualcosa di più sul passato, mentre il futuro possibile, che immaginiamo, rappresenta una metafora del nostro presente. Tutta questa processualità, questo dinamismo, forma e nel contempo ri-forma la nostra identità. Si tratta di un'attività complessa, che richiede le energie di tutta la persona, che, di volta in volta, si trova a vivere in campi di sapere e di operatività anche apparentemente lontani tra loro.

Il sognatore, il costruttore di castelli in aria, il romanziere, il poeta di utopie sociali o tecniche, sperimentano mentalmente. Ma anche il solido commerciante, l'inventore o lo scienziato seri fanno la stessa cosa. Tutti quanti si figurano delle circostanze, e a tale rappresentazione connettono l'aspettativa, la previsione di certe conseguenze; fanno un esperimento mentale (Mach, 1982, pp. 183-184).

Ed è il tempo o, meglio, la metafora che adottiamo per il tempo che viviamo – ossia il trasportarsi nel tempo – a permetterci tale "sperimentazione". Nel tempo, infatti, inventiamo, costruiamo scenari possibili che si reggono su connessioni e concatenazioni che possono, da un punto di vista formativo, essere messe alla prova. Si tratta di imparare, attraverso l'invenzione di scenari possibili, ad aggirare una delle caratteristiche più insidiose del nostro realizzare ciò che ci aspettiamo: l'auto-convalida. Quando, infatti, abbiamo costruito una nostra credenza sul mondo, è molto difficile cambiarla; al contrario, è molto più facile e automatico cercare e trovare continuamente conferme per ciò che diamo per scontato. Anche in questo modo, però, si distrugge l'esperienza. Tale distruzione si concretizza nell'impossibilità di pensare che un evento o un'azione possa avere conseguenze differenti da quelle già cono-

sciute e vissute. In quest'ottica, le domande che si possono rivolgere ai testi mitici, letterari, narrativi, filmici, teatrali ecc. – o le domande che si possono porre a partire da essi per continuare o completare le loro trame – costituiscono “serbatoi” immensi di esercitazioni e di “esperimenti mentali”. Proporre scenari possibili – esperimenti mentali – costituisce un percorso formativo per “ricordarsi” del futuro e per assumersi la responsabilità dello stesso.

Dalla scienza alla letteratura si trovano echi del potere di questa pluralità di previsioni e di prefigurazioni. L'epistemologo Kuhn si domandava come possono gli esperimenti mentali portare nuove conoscenze e, aggiungendo che essi vengono utilizzati durante le crisi, dichiarava che essi servono a favorire riforme concettuali, mutamenti delle modalità di pensare. In questo modo, possono permettere di attingere a quella parte della conoscenza dello scienziato che proprio la stessa conoscenza scientifica aveva in precedenza reso inaccessibile (Kuhn, 2006, pp. 97-127). In ambito formativo, ciò significa che gli universi del possibile servono ad aggirare la trita ripetizione e l'oppressione di rimanere schiavi del proprio modo di concepire e incorniciare la vita e la realtà. Spesso non apprendiamo, non cambiamo perché siamo ostacolati da ciò che già conosciamo e da ciò che già siamo diventati e consideriamo, erroneamente, immutabile.

Lo scrittore Musil sembra fare eco a questi discorsi quando sostiene che:

se il senso della realtà esiste, e nessuno può mettere in dubbio che la sua esistenza sia giustificata, allora ci dev'essere anche qualcosa che chiameremo senso della possibilità. Chi lo possiede non dice, ad esempio: qui è accaduto questo o quello, accadrà, deve accadere; ma immagina: qui potrebbe, o dovrebbe accadere la tale o tal'altra cosa; e se gli si dichiara che una cosa è com'è, egli pensa: be', probabilmente potrebbe anche essere diversa. Cosicché il senso della possibilità si potrebbe anche definire come la capacità di pensare tutto quello che potrebbe egualmente essere, e di non dar maggior importanza a quello che è, che a quello che non è (Musil, 1972, pp. 12-13).

Del resto, proprio una delle fonti principali del desiderio umano, in genere, e della narrazione, in particolare, risiede in ciò che non è stato attuato, in ciò che può essere ancora realizzato nel futuro e che può derivare da ciò che il passato ha lasciato e continuerà a lasciare incompleto e irrisolto.

6. In “gioco” verso il futuro

Si tratta, quindi, di riconoscere agli universi dell'ignoto e del misterioso un dinamismo attrattivo e interattivo con l'operatività umana. Tutto ciò è già apertura, se non addirittura identificazione, con l'eventualità. Entrare nel gioco delle possibilità (Winnicott, 2006), essere *in ludo* con esse (andare, quindi, all'origine della parola “illusione”) può essere un'opportunità per l'apprendere in quanto tale e, soprattutto, per apprendere a cambiare se stessi.

È molto importante, infatti, imparare a discernere e a distinguere i “contorni”, nonché a identificare i contesti che danno significato ai nostri vissuti. Una parte cospicua della nostra gioia o della nostra sofferenza dipende dal modo con il quale inquadrriamo ciò che viviamo. Percepire, “vedere” queste cornici significa “conoscere” il loro essere all’interno di altri inquadramenti concentrici e sperimentare le loro conseguenze, per poter cominciare a scegliere, responsabilmente, personalmente e in continuo dialogo con chi si ha vicino, la propria (è il caso di dirlo) “visione” della vita.

In un dipinto di Rouault o di Blake, delle figure umane e degli altri oggetti rappresentati sono tracciati i contorni: “I savi vedono i contorni e perciò li disegnano”. Ma all’esterno di queste linee che delimitano la Gestalt percettiva o “figura”, c’è uno sfondo o “fondo” che a sua volta è limitato dalla cornice del quadro (Bateson, 1976, p. 229).

Gli esercizi, anche ludici, che la letteratura, il teatro, il cinema e tutti i testi narrativi consentono sono proprio quelli di offrire “cornici” di possibilità, nelle quali entrare e uscire per guardare, percepire la “realtà” da un punto di vista differente. Le realtà narrate, da chi esplicitamente “finge”, per raccontare, non sono un inganno perché non occultano la differenza, il passaggio, la frontiera tra la credulità e l’incredulità. Fruire di una narrazione implica, appunto, un sognare, ma ad occhi aperti, un fingere che viene, allo stesso tempo, riconosciuto e dimenticato come tale, un far interagire in maniera così serrata illusioni e credenze da rendere molto difficile, se non impossibile, dedurre dalla reazione di uno spettatore di una messa in scena teatrale se egli creda o non creda a ciò che percepisce sul palcoscenico (Brinker, 1977, pp. 191-196). Implica, quindi, un entrare in una sorta di collaborazione con il narratore, un vero e proprio coinvolgersi, entrare in gioco, ancora una volta *in ludo*, affinché l’“opera” riesca, attraverso l’“impegno” di tutti gli “attori” (che per un romanzo sono anche i lettori). Ed è proprio la possibilità volontaria di scegliere – a proposito delle nostre credenze – a caratterizzare l’accezione che Kant dà al termine “illusione”. Kant contrappone l’illusione all’inganno e quasi la raccomanda, proprio perché essa può servire a esplicitare il “confine tra errore e verità” (Kant, 1998, p. 44).

Facendo “per finta”, volontariamente, non ci si limita a descrivere un mondo fantastico, ma si confronta, più o meno esplicitamente, l’universo immaginato con quello in cui si vive. “Il *far finta* è un modo maledettamente serio di costruire mondi, di comunicare, di creare contesti” (Iacono 2010, p. 16). Immaginare contesti e mondi possibili è, forse, il modo più peculiare dell’umanità per stare al mondo e, quindi, anche per conoscere se stessi. “Veramente”, in tale prospettiva, “fingere è conoscersi” (Pessoa, 2005, p. 14).

L’immersione in ogni testo narrativo, dunque, non contrappone meramente la sua “finzione” alla nostra trita, ma concreta, realtà; al contrario bisogna imparare a considerare ogni narrazione letteraria, teatrale, filmica ecc. come un’opportunità per “vivere” sprazzi di esistenze differenti dalle nostre, che tra l’altro – non si può mai escludere – potrebbero avere, nel presente e nel futuro, punti di “sovrapposizione” con le nostre. In questo modo si arric-

chisce, autenticamente, la capacità di affrontare anche la concretezza della quotidianità.

In un'ottica formativa, nel percepire e concepire le possibilità non c'è una fuga dalla realtà, ma, al contrario, un assumersi l'impegno, se non proprio di "inventare" la stessa realtà, almeno di costruirla o, meglio, di riconoscere che già la stiamo "co-costruendo". In effetti, è sempre insieme che costruiamo la realtà che viviamo; il come lo facciamo è sempre frutto di un'immaginazione creativa o distruttiva che, comunque, non può essere indifferente né ai singoli né ai gruppi. Proprio i processi formativi, allora, possono essere vissuti come laboratori privilegiati per esplicitare, vivendola, una circolarità virtuosa: le "realtà" nascono dalle "possibilità", mentre, contemporaneamente, le "possibilità" emergono dalle "realtà".

Nota bibliografica

- Agamben G. (2001). *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Torino: Einaudi.
- Arendt H. (1991). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bateson G., Bateson M.C. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*. Milano: Adelphi.
- Benjamin W., Bloch E. (2017). *Ricordare il futuro*. Sesto San Giovanni (Mi): Mimesis.
- Boella L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Brinker M. (1997). Aesthetic Illusion. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 2, pp. 191-196.
- Bruner J.S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Edelman G.M. (2007). *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gopkin A. (2010). *Il bambino filosofo. Come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kant I. (1998). Inganno e illusione. In I. Kant, J.G. Kreutzfeld, *Inganno e illusione. Un confronto accademico* (pp. 41-62). Napoli: Guida.
- Kuhn T.S. (2006). Una funzione per gli esperimenti mentali. In T.S. Kuhn, *La tensione essenziale* (pp. 97-127). Torino: Einaudi.
- Iacono A.M. (2010). *L'illusione e il sostituto. Riprodurre, imitare, rappresentare*. Milano: Bruno Mondadori.
- Lewis D. (1986). *Counterfactuals*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Mach E. (1982). *Conoscenza ed errore. Abbozzi per una psicologia della ricerca*. Torino: Einaudi.
- Milella M. (2007). *Esplorare le frontiere. Verso un'interculturalità formativa*. Perugia: Anteo.
- Milella M. (2012). *De-vittimizzare. Dalle trappole della persuasione alla formazione*. Perugia: Anteo.
- Montaigne de M. (1966). *Saggi*. Milano: Adelphi.
- Morin E. (1983). *Il metodo*. Milano: Feltrinelli.
- Musil R. (1972). *L'uomo senza qualità*. Torino: Einaudi.

- Pessoa F. (2005). *Il poeta è un fingitore*. Milano: Feltrinelli.
- Qoidbach J., Gilbert D.T., Wilson T.D. (2013). The End of the History Illusion. *Science*, 339, pp. 96-98.
- Rilke R.M. (1980). *Lettere a un giovane poeta*. Milano: Adelphi.
- Sacks O. (2001). *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Milano: Adelphi.
- Watzlawick P. (1988). Le profezie che si autodeterminano. In P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata* (pp. 87-104). Milano: Feltrinelli.
- Winnicott D.W. (2006). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.