

MeTisMondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

ANNO V - Numero 1 - 06/2015

“L’EDUCAZIONE AI TEMPI DELLA CRISI”. RICOSTRUIRE UN’IDEA DI FUTURO NELLA SOCIETA’ DEL DISINCANTO

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.

via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648

www.progedit.com

www.metis.progedit.com

metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall’ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico**Isabella Liodice (Università di Foggia)****Comitato di direzione scientifica**

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filogrosso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); Maria Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D’Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Gazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMEROParafrasando il titolo di un celebre romanzo (*L’amore ai tempi della colera*) di Gabriel Garcia Márquez, questo numero della rivista intende riflettere su uno degli aspetti più problematici della società contemporanea: quello cioè della rinuncia a progettare il futuro, schiacciati su di un presente che non si riesce neanche a vivere pienamente e consapevolmente, perché voracemente inghiottito da una velocità fine a se stessa.In una pubblicazione del 2008 intitolata *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*, Bauman raffigura il tempo della modernità come un insieme di punti sparsi che non indicano alcuna traiettoria futura ma invitano a vivere momento per momento, senza consentire progetti, desideri, sogni da realizzare ma “occasioni” da consumare secondo una logica che motiva solo a godere dell’effimera possibilità dell’ora, vivendo nella dimensione del momentaneo come forma di protezione dall’angoscia di una vita priva di prospettive.La defuturizzazione è figlia della cultura dell’effimero e le vittime privilegiate sono soprattutto i giovani a cui, invece, dovrebbe appartenere – quasi costitutivamente – la dimensione del futuro. I giovani *sono* il futuro: il loro futuro personale ma anche quello della società cui appartengono e che deve poter e saper riprogettarsi insieme a loro e attraverso di loro.

La stagnazione in un “presente onnipresente”, più subito che vissuto, ingigantisce gli aspetti più deleteri di una crisi generalizzata, materiale e immateriale, con cui si è soliti identificare la società contemporanea: si parla di crisi economica, finanziaria, politica, sociale, ma anche di crisi valoriale ed educativa, cogliendo del termine solo la sua accezione negativa (che peraltro pare abbia preso il sopravvento soltanto nel secondo Novecento) rispetto al significato in positivo di trasformazione, di cambiamento, quindi anche di evoluzione e di emancipazione.

Questo numero, quindi, richiama l’attenzione sulle possibilità e sulle capacità che il sapere pedagogico, e le scienze umano-sociali in generale, hanno di *educare a costruire futuro*, con uno sguardo preferenziale alle giovani generazioni: perché sappiano ri-apprendere a sognare, a sperare, a progettare una vita proiettata verso il futuro.

Com’è giusto che sia.



INDICE - TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE - EDITORIAL

di Isabella Loiodice

Educare a costruire il futuro al di là del “presente onnipresente”, p. 5

INTERVENTI - ARGUMENTS

di Roberto Albarea

La nostalgia del futuro: mantenere l'instabile all'insegna della sostenibilità, p. 7

SAGGI - ESSAYS

di Michele Corsi

The adults are the problem of the young. Pedagogical itineraries and educational emergencies, p. 16

di Antonia Cunti, Alessandra Priore, Sergio Bellantonio

Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto, p. 26

di Lorena Milani

Transdisciplinarietà come progetto politico. La crisi sociale come crisi culturale e di senso, p. 41

di Maria Grazia Riva

Previous generations have already “eaten” everything. Some reflections about contemporary social anxiety in the step University-World of work, p. 49

di Maria Vinella

Sindrome da iper-visione. Lo stress percettivo degli immaginari giovanili, p. 63

di Vasco D'Agnese

Progetto e possibilità in Heidegger: la radicale apertura dell'educazione come sfida al nichilismo, p. 73

di Giuliano Franceschini

Crisi e formazione: dai mutamenti del sistema produttivo al rinnovamento dei sistemi formativi, p. 82

di Catia Giaconi

Young people with disability: educational challenges for new inclusive spaces, p. 91

di Marco Milella

Esplorare il possibile per costruire il futuro, p. 103

di Furio Pesci

Un futuro liquido per giovani postmoderni?, p. 114

di Marco Piccinno

Insegnare la scienza per formare la persona. Per una didattica orientata al futuro, p. 123

di Stefano Polenta

Defuturizzazione e fragilità del sé. Essere attori del proprio progetto di vita, p. 133

di Massimiliano Stramaglia

Gli adolescenti e la grande rete. Opportunità e livelli di comunicazione, p. 153

di Gabriella Armenise

Verso una pedagogia che consenta all'umanità “nuova” di “abitare il disincanto”, p. 163

di Micaela Castiglioni

È ancora possibile educare e formare nell'età adulta?, p. 172

di Matteo Cornacchia

L'educazione di fronte alla crisi: dal rischio di vederla scomparire alla necessità di doverla riaffermare, p. 178

di Claudio Crivellari

Scuola e agenzie educative nell'età della crisi, p. 186

Daniela Dato

Pedagogia della domanda e “crisis skills”, p. 191

di Daniela De Leo

Educare a costruire il futuro: tra filosofia e pedagogia, p. 200

di Barbara De Serio

Quando il corpo cambia, la mente cambia: suggerimenti di lettura a partire da alcune considerazioni montessoriane, p. 207

di Tiziana Iaquina

Educare al dolore, p. 216

di Paola Martino

Gli acrobati del disincanto. L'educazione tra asceti e funambolismo, p. 231

di Marisa Musaio

Dalla paura verso il futuro alla ricerca di possibilità: riflessioni pedagogiche per educare l'identità personale, p. 241

di Alessandro Ferrante, Cristina Palmieri

Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo post-umanista, p. 248

di Monica Parricchi

Educare alla cittadinanza economica, percorsi per una pedagogia del benessere, p. 261

di Micaela Sánchez Martín

Jóvenes, formación y empleo en España, p. 268

di Roberto Travaglini

Educare alla crisi, p. 273

di *Federico Zamengo, Nicolò Valenzano*

La defuturizzazione e l'egemonia presentista. Il pensiero utopico come risorsa per uscire dalla crisi, p. 279

di *Severo Cardone*

Orientarsi nella società liquido-moderna. Ripensarsi e riprogettarsi per donare nuove forme e direzioni al futuro, p. 286

di *Angela De Piano*

Il futuro delle persone con disabilità: quando futuro vuol dire integrazione e autonomia, p. 294

di *Tommaso Fratini*

Prospettiva temporale, giovinezza e nuovi disagi della civiltà: considerazioni pedagogiche, p. 305

di *Francesco Mansolillo*

L'orientamento delle giovani generazioni: un'emergenza educativa, p. 316

di *Laura Selmo*

Ridare voce al desiderio di realizzazione attraverso la cura di sé: un possibile antidoto al tempo di crisi, p. 329

EX ORDIUM

di *Mattia Baiutti*

La competenza interculturale per pensare insieme un futuro possibile, p. 332

di *Federica Cirulli*

Le opportunità dei percorsi gratuiti per la formazione universitaria in Europa e in Italia: l'Open Education e i MOOC, p. 340

di *Viviana De Angelis*

Nuove tecnologie, fede e formazione dell'umano, p. 350

di *Emanuela Fiorentino*

Il senso della temporalità nella società dell'incertezza: il ruolo della scuola, p. 365

di *Luca Giuseppe Ingrosso*

Dalla crisi delle culture al progetto interculturale. Il "caso" dei Paesi Bassi, p. 370

di *Paola Alessia Lampugnani*

La sfida pedagogica alla trasformazione culturale, p. 385

di *Elisa Maia*

L'Aquila: finis terrae. Ripensare il territorio in chiave pedagogica, p. 396

di *Valentina Pennazio*

Giovani disabili e progetto di vita nella società del disincanto, p. 408

di *Claudio Pignalberi*

Guardare oltre! Verso nuove traiettorie di apprendimento nella direzione del capability approach, p. 416

di *Silvia Corral Robles*

La importancia de la competencia emocional en la sociedad educativa actual, p. 426

di *Mario Salcuni*

Dai MOOC alle recenti forme di consumo collaborativo: nuove sfide della pedagogia in tempi di crisi, p. 437

di *Antonello Talarico, Raffaella Belfiore*

Progettare il cambiamento: itinerari di autoriflessione sulle prassi educative, p. 444

di *Gabriella Vitale*

Essere dropout: la dimensione del fallimento tra rinuncia al presente e assenza del futuro, p. 450

BUONE PRASSI - GOOD PRACTICES

di *Maritza del Valle Rodríguez, Gracia González-Gijón, Susana Torio López*

Los valores feministas en la obra de Olga Nolla: creación de un modelo axiológico, p. 459

di *Giuseppe Annacontini*

Studiare all'università. Rappresentazioni e percezioni degli studenti per ripensare il sistema delle missioni, p. 473

di *Raffaele Mantegazza*

A scuola di politica. Resoconto critico di una esperienza pedagogico-politica, p. 490

di *Mariarosaria De Simone*

La pratica della mindfulness nella formazione universitaria: un laboratorio di educazione alla responsabilità, p. 494

di *Monica Bianchi, Alessia Travaglini*

Insegnanti e allievi: due prospettive di ricerca a confronto, p. 518

di *Carlo Macale*

Parlare del futuro a partire dal sé. Un'esperienza tra i banchi di un Centro di Formazione Professionale, p. 528

di *Alessandra Romano*

"La riflessione educativa ai tempi della crisi". L'agire educativo come progettualità di apprendimento condiviso per il futuro, p. 541

OPERA PRIMA

di *Carmen Colangelo*

Diversity Management e diversabilità. Il caso del progetto Equal Meccenate, p. 561

di *Silvia Della Posta*

Investire nelle competenze digitali per educare al futuro. L'esperienza del Basso Lazio: Aquino, Pontecorvo, Roccasecca, p. 569

RECENSIONI

di Alessandra Altamura

Pati, L. (a cura di) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola, p. 579

di Giuseppe Annacontini

Margiotto, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci, p. 584

di Sergio Bellantonio

Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli, p. 587

di Marco Brancucci

Pirè, V. (2014). *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*. Roma: Aracne, p. 590

di Enrica Fontani

Brown, S., & Race, P. (1995). *Assess Your Own Teaching Quality*. London: Routledge Falmer, p. 593

di Rosa Gallelli

Rossini, V. (2015). *Educazione e potere, Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Guerini, p. 596

di Luca Giuseppe Ingrosso

Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci, p. 598

di Maria Grazia Lombardi

Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia, p. 603

di Rosaria Pace

Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci, p. 605

di Franca Pinto Minerva

Burgio, G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Mimesis: Milano, p. 609

di Alessandra Romano

Strollo, M. R. (a cura di) (2014). *Promuovere la "democrazia cognitiva". Scritti in memoria di Bruno Schettini*. Napoli: Luciano, p. 611

di Paolo Serreri

Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università*. Roma: Anicia, p. 615

Esplorare il possibile per costruire il futuro

di Marco Milella

Tra tutti i tipi di povertà, la più insidiosa è quella che non appare evidente, non fa sentire immediatamente i propri effetti, è quella che mette a rischio e danneggia prefigurazione e costruzione del futuro. Tale povertà pone sotto giudizio i processi formativi, li convoca davanti alla responsabilità di riflettere sulla loro stessa condizione e possibilità di essere pensati, sul loro stesso orizzonte, sulla loro stessa opera di progettazione, ovvero sulla concezione di futuro che intendono creare e dalla quale sono, contestualmente, condizionati. Una cartina al tornasole della sfiducia verso il futuro è data dalla difficoltà di fruire di quella memoria storica di cui, comunque, le generazioni necessitano per, appunto, costruire un proprio futuro. Questa costruzione è possibile se, in maniera soltanto apparentemente paradossale, ci si ricorda del futuro. Ricordarsi del futuro costituisce una premessa imprescindibile per valorizzare la memoria dei più anziani che possono mettere a disposizione i loro vissuti proprio per prevedere, non in senso letterale, il futuro. Il futuro nasce, infatti, dall'incontro tra più immaginazioni che, raccontandosi, esercitano, formano ad affrontare ciò che verrà. Immaginare, raccontare e condividere queste narrazioni prepara a stare di fronte alle cose che sono in procinto di presentarsi al nostro orizzonte. Si tratta di una formazione che diventa una vera e propria sensibilità *ad ventura*, verso le cose che verranno. Bisogna ricordarsi, quindi, che ogni momento può essere favorevole a concepire e realizzare i processi formativi come un'*avventurosa esplorazione del possibile*, al fine di andare incontro ai tempi che arrivano, invece che essere travolti da essi. In questa prospettiva, il *possibile* è quella dimensione che *abitiamo* costantemente. È la dimensione che collega non solo ciò che è accaduto con ciò che accadrà, ma anche ciò che sarebbe potuto avvenire – e non si è realizzato – e potrebbe essere realizzato in uno dei tanti futuri, anch'essi ovviamente *possibili*. Le nostre cognizioni e le nostre emozioni – sempre in connessione – vivono costantemente sotto l'influenza di questa prospettiva *controfattuale*. Una prospettiva nella quale le eventualità, le possibilità interagiscono continuamente con i nostri desideri, le nostre affettività, le nostre potenzialità, le nostre riflessioni, le nostre azioni concrete attuali e quelle che metteremo in atto. Porre al centro dei processi formativi la *controfattualità* vuol dire riconoscere che l'*immaginazione* e il pensiero scientifico e logico non sono di natura diversa, anzi trovano nella nostra corporeità – come sostengono le neuroscienze – una base *embodied, incorporata* di una capacità che fa incontrare e *rispecchiare* conoscenze e immaginazioni; saperi e sogni; calcolo e poesia; scienza e letteratura. Questa abilità consente di fruire della *simulazione* sia come modello di conoscenza, sia come veicolo per realizzare tutte quelle opere di *creatività* umana che, in un qualsiasi senso, prevedono e concretizzano forme di relazionalità reciproca, modalità per *mettersi nei panni altrui*. Immaginazione e, in un certo senso precipuamente formativo, anche *macchinazione* hanno in comune, non solo etimologicamente, l'orizzonte di ciò che per l'umanità è *possibile*. Tutte queste parole sono imparentate anche con il termine *magia*. Per i processi formativi, quindi, l'unica e vera *magia* può essere quella della simulazione e della creatività cognitiva ed emotiva che necessita di una continua *ri-costruzione* tra e nelle relazionalità umane. Non si può fare formazione, infatti, senza desiderare di cambiare lo *status quo*, senza *patire* l'inadeguatezza dell'esistente e senza sentire la necessità di elaborare una linea di sviluppo, una previsione di come migliorare il presente, *prefigurando* e assumendosi la responsabilità di almeno uno fra i tanti futuri possibili.

In times of poverty the most insidious type of poverty is the invisible one, whose effects are not felt immediately, as it endangers the construction and the prefiguration of the future. This poverty involves formative processes in their responsibility to reflect on their same horizon, on their same planning, that is to say their concept of future they want to create and by which they are, at the same time, conditioned. A litmus test of mistrust towards the future consists in the difficulty to make use of that historical memory of which, however, any generation needs to construct its own future. This

construction is possible if, in an only apparently paradoxical way, one person remembers his/her future. To remember the future is an indispensable prerequisite to enhance the memory of older people who can make their own experiences available to predict, not in the literal sense, the future. The future comes from the meeting among several imaginations which, while telling of themselves, exercise and form to face what will be. The act of imagining, telling and sharing these stories prepares to stand in front of the things that are about to appear on our horizon. This formation becomes a real sensitivity *ad-ventura*, towards the coming things. One must remember, then, that any moment may be favourable to conceive and implement the formative processes as an adventurous exploration of the possible, in order to meet the coming times, instead of being overwhelmed by them. In this perspective, the possible is that dimension in which we live constantly. It is the dimension that connects not only what happened with what will happen, but also with what could have happened - and did not - and could be accomplished in one of the several futures, obviously, also possible. Our knowledge and our emotions - always connected - live constantly under the influence of this counterfactual perspective. A perspective in which eventualities, possibilities continuously interact with our desires, our affectivities, our potentials, our thoughts, our concrete current actions and all that we will realize. Placing counterfactuality in the centre of the formative process means acknowledging that imagination and scientific and logic thought are not of a different nature, they rather find in our corporeality - as claimed by the neurosciences - an embodied base for a skill that makes meet and mirror knowledge and imaginations; learning and dreams; calculation and poetry; science and literature. This ability enables us to take advantage of the simulation either as a model of knowledge or as a vehicle to accomplish all those works of human creativity that, in any sense, foresee and concretize forms of relationship with each other, modes to put oneself in others' shoes. Imagination and, in a mainly formative sense, also *machination* have in common the horizon of what is possible for humanity, not only etymologically. All these words are related with the term magic. In the formative processes, therefore, the only true magic can be the magic of simulation and of cognitive and emotional creativity that needs a continuous *re-building* among and within human relationalities. In fact, we cannot achieve formation without wanting to change the *status quo*, without suffering from the inadequacy of the existing and without feeling the need to elaborate a line of development, a forecast of how to improve the present, anticipating and taking responsibility for, at least, one among the several possible futures.

1. Anziani ed esploratori

I processi formativi hanno bisogno e – anzi, addirittura – si alimentano della percezione e della concezione di un futuro, di una dimensione temporale che verrà e che fa sentire il suo potente influsso e condizionamento attraverso le aspettative che genera nel presente e che procedono da una possibile interpretazione del passato. In tempi di povertà, di tutti i generi, sono proprio la cesura più o meno drastica nei rapporti tra le generazioni e l'angustia di prospettive future a testimoniare la precarietà. Al depauperamento più grave, però, si arriva non quando si hanno aspettative pessimiste sul futuro, ma quando si perdono anche queste aspettative e si comincia a non *ricordarsi* più del futuro. L'impovertimento più grave è quello che non si rende conto di se stesso. “Allora il tempo misero non si rende neppure più conto della propria indigenza. Questa incapacità per cui la stessa indigenza della povertà è dimenticata, è la vera e propria povertà del tempo” (Heidegger, 1950/1968, pp. 248-249). La povertà più grave è quella che non ha sentore di essere tale e che crede di vivere un tempo di pienezza, mentre è svuotato. La povertà più insidiosa per i processi formativi è quella che, rinunciando alla speranza di cambiamenti migliorativi, si appiattisce nell'accettazione e nella perpetuazione dell'esistente.

Per i processi formativi, infatti, il tempo della *povertà* è quello che ha perso i collegamenti fra la memoria del passato e l'ideazione del futuro. È quello che toglie ai più anziani, a coloro che portano e vivono in sé i ricordi, la possibilità di metterli a disposizione delle nuove generazioni per esplorare e *inventare* il futuro e contemporaneamente priva i giovani dei salutari parametri di riferimento

adulti, sui quali e contro i quali anche confliggere, per trovare un proprio percorso esistenziale. Anche per questi motivi, si può dire che i processi formativi necessitano, per dirla con un paradosso solo apparente, di anziani che indaghino e ricerchino forme di futuro possibili per se stessi e per i più giovani. Come sostiene, poeticamente, Eliot (1943/1976), i vecchi dovrebbero essere esploratori. Già, ma esploratori di che cosa? Del futuro? Può sembrare almeno bizzarro che, proprio a coloro che cronologicamente sono più vicini alla fine della vita, possa essere affidato questo compito. Eppure questa esplorazione serve a rimettere su un piano formativo il rapporto tra le generazioni. Infatti, si fa carico anche di una responsabilità formativa, nei confronti sia del futuro, sia dell'ecosistema nel quale viviamo: "Prima di andarcene, dobbiamo ottemperare alla nostra parte del patto di reciproco sostegno tra gli esseri umani e l'essere del pianeta, restituendo quello che abbiamo preso, assicurandoci che esso duri anche dopo di noi" (Hillman, 1999/2000, p. 261).

L'obiettivo esplorativo, da parte degli anziani, non è basato solo su una più o meno doverosa *restituzione* di ciò di cui si è beneficiato, ma ha un fondamento in quell'abilità umana di fruire della memoria (di chi ha vissuto tempi e, soprattutto, esperienze significativi) per prevedere e *ricordare*, in maniera solo apparentemente paradossale, il futuro. È impossibile *ricordare il futuro* se la memoria umana consistesse in una registrazione meccanica di eventi. Al contrario, i ricordi umani non solo sono sempre ri-costruttivi del passato, ma sono una condizione imprescindibile per un'altra capacità tipicamente umana: quella di fare previsioni, di prefigurare. Infatti, i ricordi non sono mai neutri e indifferenti nei confronti dello scorrere del tempo, anzi sono sempre orientati a un fine, sono in perenne aspettativa per confermare o meno una prospettiva e una percezione degli accadimenti, soprattutto di quelli che devono ancora realizzarsi. Si ha una prova di questa attenzione e tensione ad attraversare il tempo con la memoria, se si considera che chi è colto da amnesia non perde soltanto alcuni o tutti i dati del proprio passato, ma anche la possibilità di collegarli fra loro, al fine di dare a essi un orientamento e una visione di insieme. Perdere la memoria significa essere paralizzati e isolati in un unico tempo, "in un singolo momento dell'esistenza [...] senza passato (e senza futuro), bloccato in un attimo sempre diverso e privo di senso" (Sacks, 1985/2001, p. 51).

In un'ottica formativa, ciò che preme, prioritariamente, a proposito dei ricordi, è creare occasioni di incontri fecondi tra memorie differenti. È, infatti, l'interazione tra le memorie che ha consentito e consente il sorgere dell'intersoggettività (Bruner, 1996/1997), delle teorie sulle menti altrui (Fonagy & Target, trad. 2001), delle culture, dei processi di formazione e di costruzione di quelle identità personali, capaci di riconoscersi attraversando il tempo e, quindi, nonostante i continui, incessanti e, nell'immediato, impercettibili e inevitabili mutamenti.

Nello scorrere del tempo, la memoria ci consente una persistenza nella narrazione della nostra identità, un riconoscersi della persona che ha agito ieri, che sta vivendo oggi e che opererà domani. Questa continuità è la costruzione prioritaria della memoria umana, è una *finzione* preliminare, basata su un'elaborazione emotiva e cognitiva che consente di percepire e integrare le concatenazioni tra i tempi differenti delle nostre storie e le corrispondenti diverse parti di noi. In questo modo riusciamo, fluttuando a seconda delle vicende che attraversiamo, a dare un tempo *unico* alle nostre identità e a confrontarci con i tempi delle identità altrui. In questo senso, la nostra identità viene ri-costruita, interamente, in ogni momento, perché si tratta non di uno *status*, ma di un *divenire* che, però, è, spesso, percepito e vissuto come uno *status*. Ognuno di noi si ri-costruisce costantemente con una coerenza tale da *dimenticare* il nostro essere in *fieri*, tanto che quando non riusciamo a ri-trovarci in quello che viviamo, di conseguenza non ci ri-specchiamo più in esso ed anche mettiamo in discussione – a volte pure in maniera formativa e feconda – la nostra identità.

La continuità del tempo è la prima e la più basilare conseguenza di tale *finzione* costruttiva: "il presente diviene di continuo passato, e intanto che lo scorriamo ci troviamo in un altro presente, consumato in una pianificazione del futuro che compiamo poggiando il piede sui gradini del passato. Il presente non è mai qui. Noi siamo irrimediabilmente in ritardo, per la coscienza" (Damasio, 1994/1995, p. 326). La base di questa continuità è nella memoria, che, a sua volta, costituisce il presupposto per qualsiasi previsione. Già Kant (1798/2001) sosteneva che le capacità di ricordare e di

prevedere contribuiscono “a legare in una esperienza coerente ciò che non è più con ciò che non è ancora per mezzo di ciò che è presente” (p. 34).

Poiché i processi formativi devono dare il loro imprescindibile contributo alla ri-costruzione di un’idea di futuro non possono non collegare l’abilità di immaginare e di prevedere il futuro con quella di ricordare il passato. Nell’esercizio di questa capacità, i più anziani non solo possono contrastare l’idea che la loro sia unicamente un’età di decadenza, ma diventano preziosi repertori per le altre generazioni, costituiscono proficui bacini per attingere a *queiricordi viventi* che tanta parte hanno nel non rimaner appiattiti su una visione unica del presente e sulla sua triste ripetizione nelle aspettative del futuro. Il rapporto tra le generazioni è collegato non solo con la memoria del futuro, ma anche con la condizione stessa di ogni rievocazione, ossia con il percepire il tempo come narrazione, come storia, nel caso di specie, come una vera e propria *narrazione del futuro*. Una tale storia può essere considerata e valorizzata solo se ci si oppone, con tutte le forze, alla perdita di dignità e alla deprivazione della percezione e della concezione delle storie personali del, nel e per il presente. Sussiste un collegamento imprescindibile tra la capacità di formare a prefigurare e prevedere, la concretizzazione di tale capacità e un rapporto formativo tra le generazioni.

L’umanità vive, quindi, di una memoria o meglio di una fruizione di essa che possiamo definire *controfattuale* (Lewis, 1986; Gopkin, 2009/2010), ossia non di un vero e proprio *sapere prima*, ma di aspettative che si alimentano di ipotesi su ciò che sarebbe potuto accadere e su ciò che accadrà, a seconda che si sia compiuta o si compia una certa azione o si sia realizzato o si realizzi un cert’altro evento. Viviamo di ipotesi e ciò ha, almeno, due conseguenze importantissime per i processi formativi. La prima riunisce i fili che uniscono i saperi e l’immaginazione; l’altra delinea come il *vivere* i mondi possibili dei testi fantastici sia un presupposto formativo, nonché una facilitazione della capacità di mettersi nei panni altrui.

2. Rispecchiamento tra immaginazione e conoscenze

Innanzitutto va ricontestualizzata l’attività immaginativa: anche le neuroscienze ribadiscono che ogni fantasia non implica soltanto un’attività mentale, ma una complessa interazione corporea, un’incarnazione, (*embodiment*), un’imitazione (Milella, 2012) ed una simulazione (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006; Gallese, 2013) di ciò che si *finge*. Tutto ciò con cui entriamo in contatto, tutto ciò che percepiamo e più specificamente osserviamo viene *tradotto* – prima che ne abbiamo consapevolezza – in una vera e propria in-corporazione. In questo senso, le neuroscienze confermano quanto già affermato dalla fenomenologia di Merleau-Ponty (1945/1980) o dagli studi sull’empatia di Stein (1917/1985). Questa *traduzione* in termini corporei non riguarda soltanto i fenomeni che arrivano dal mondo esterno, dai fenomeni naturali, ma anche quelli provenienti dai messaggi prodotti da testi, da linguaggi favolistici, letterari, narrativi, filmici, teatrali, ecc. I linguaggi che ascoltiamo, che percepiamo, che usiamo diventano linguaggi incorporati dentro di noi. Le stesse strutture neurali con cui esperiamo le realtà che viviamo sono utilizzate anche per comprendere i prodotti linguistici che descrivono le nostre esperienze. Dinanzi ad un testo teatrale, a una tragedia, ad esempio, l’aristotelica catarsi delle emozioni è ampliata e immessa in un processo più largo dagli studi neuroscientifici: essi ci rappresentano come un lettore o uno spettatore si rispecchi sempre nel testo al quale è esposto ed entra in una risonanza empatica con esso. Di tale risonanza l’attivazione dei neuroni specchio è una traccia cerebrale.

Per qualunque lettore, il leggere un testo – anche il più fantastico – equivale a *simulare*, o meglio a vivere una *simulazione incarnata* (Gallese & Sinigaglia, 2011) di una esperienza descritta nel testo stesso. In forza di tale *simulazione incarnata*, infatti, il lettore *imita*, nel proprio corpo, quell’esperienza che sta *leggendo*. È, a questo punto, importante riferirsi alla responsabilità formativa nel considerare e nel tentare di selezionare i *testi* che incorporiamo. È proprio il caso di dire che è importantissimo formare a scegliere quali testi, di tutti i tipi, debbano arrivare far parte di noi stessi, debbano arrivare a *nutrirci* per costruirci e costituirci, tanto da identificarci. Non siamo, dunque, indifferenti a ciò che *leggiamo* del mondo, perché lo *rispecchiamo* dentro di noi, ne facciamo

un'esperienza ipotetica e/o potenziale, che, però, già nel presente coinvolge anche il nostro corpo. Si tratta, quindi, di una vera e propria esperienza di apprendimento che arriva a interessare l'unità, che noi siamo, di psiche, di *soma*, di emozioni e di cognizioni. Ecco perché è formativo decidere a quali *simulazioni incarnate*, a quali risonanze dare seguito e continuità (attraverso la scelta dell'esposizione allo stesso tipo di *testi*).

Ciò che scegliamo come testo da comprendere, viene decodificato simulandolo dentro di noi e rispecchiandoci in esso. Tale rispecchiamento, tale imitazione incarnata dai neuroni specchio contribuisce a cambiarci e a costruire la nostra futura identità che si orienterà, in base al passato e al presente, verso rispecchiamenti futuri. Percepire (soprattutto guardare) non è un'esperienza passiva, produce un mutamento incorporato, che non è indifferente nei confronti del nostro futuro: non può predeterminarlo, ma può – sempre imprevedibilmente – contribuire a costruirlo.

Le neuroscienze, insieme ad altri approcci filosofici e scientifici (Gopkin, 2009/2010), forniscono un elemento imprescindibile per i formatori e per i processi formativi, che si trovano di fronte alla depauperizzazione del futuro: la *natura* e i *serbatoi* delle attività *funzionali*, da un lato, e delle attività cognitive, scientifiche e logiche, dall'altro, non sono separati. La conoscenza costituisce una base e dà potere alla fantasia, mentre questa può alimentare – in un circolo virtuoso – nuovi campi del sapere. L'eventualità shakespeariana che la condizione umana sia quella stessa dei sogni: “Noi siamo della stoffa di cui sono fatti i sogni e la nostra piccola vita è cinta di sonno” (Shakespeare, trad. 1973, p. 67) può avere più significati e suscitare riflessioni in più contesti.

3. Simulazione e *macchinazione*

Le attività di *fingere* , di costruire un'opera di fantasia non sono soltanto una base comune alle conoscenze e ai saperi, ma sono una premessa imprescindibile per apprendere, da bambini, e continuare a imparare, per tutta la vita, a capire le emozioni e gli stati mentali altrui, a mettersi nei loro panni.

È interessante notare come lo *strumento* della simulazione – che la scoperta dei neuroni specchio ci dice che è incorporato dentro di noi, utile a valutare le conseguenze nel futuro di un nostro comportamento presente – sia esso stesso inficiato da una connotazione non sempre eticamente favorevole. Spesso la simulazione viene considerata come sinonimo di *macchinazione*, ma anche questo termine merita una certa attenzione. Il sospetto verso la simulazione sorge perché essa avrebbe in se stessa qualcosa di diverso dalla realtà tangibile, perché giocherebbe con la fragilità delle nostre capacità percettive e concettuali a fini manipolativi. Simulare sarebbe un inganno, perché non verrebbe esplicitata la *differenza* tra realtà e finzione. Infatti, quando la simulazione è esplicitata essa può divenire uno strumento di indagine, di ricerca, di finzione consentita, come nel teatro e nella letteratura ecc.

D'altra parte, molte truffe si basano sulla simulazione: per esempio, quella di reato subito o di infermità. In tutte le guerre, molti soldati hanno simulato di essere stati feriti in battaglia, per essere esonerati dal combattere. Ovviamente la ferita che si infliggevano era *falsata* nel modo con cui era procurata, ma era *veritiera* nelle conseguenze (per esempio un'auto-amputazione) che comportava. Anche questi esempi dimostrano, tragicamente, che le conseguenze delle simulazioni sono sempre concrete.

Le scoperte delle neuroscienze contribuiscono a far riflettere sulla capacità di comprensione (anche di una simulazione manipolativa) che è basata già su una forma – questa involontaria e *incorporata* – di simulazione: il nostro corpo comprende attraverso un continuo *come se*. Il problema che si ripropone per tutta la vita è quello di cercare un criterio per distinguere tra una simulazione ingannevole e una che serve a migliorare le proprie conoscenze. La responsabilità formativa diviene, allora, quella di presupporre la labilità del confine tra la simulazione come mappa di un territorio (Korzybsky, 1958) e la simulazione che tende a farsi passare veramente per quel territorio. La simulazione appartiene al mondo delle differenze e delle informazioni (Bateson, 1972/1976) e non delle cose e della materia. Essa costituisce un esempio importante di *traduzione*, di passaggio dal territorio alla mappa, cioè da un fenomeno a un suo modello. Questo passaggio comporta come

sempre una perdita d'informazione, ma in molti casi la simulazione è non solo utile, ma addirittura indispensabile, perché, spesso, è l'unico modo che l'umanità ha di conoscere e di mettersi in rapporto con la realtà.

La simulazione costituisce uno strumento di notevole valore economico e di sopravvivenza, perché ci evita i rischi e gli sprechi legati all'attuazione pratica. Prima di intraprendere un'azione concreta, possiamo imparare a simularla nella nostra mente, o servendoci di altri strumenti che costituiscono un potenziamento o un prolungamento della mente. Questo processo è importante non perché insegni veramente a prevedere il futuro, ma perché forma quella capacità (che è sempre una meta-capacità) di valutare le conseguenze di ogni gesto, di ogni azione, di ogni comportamento e delle concezioni che a essi sottostanno.

Nei confronti della simulazione sorge un'ambivalenza perché una simulazione è una riproduzione della realtà che non è la realtà. Anche i neuroni specchio di una persona quando *vedono* un'azione che un'altra persona compie, si attivano *come se* quell'azione fosse compiuta da se stessa (Iacoboni, 2008/2008). In se stessa, la simulazione incarnata dei neuroni specchio non ci dice se l'azione è stata veramente compiuta o è stata solo percepita. Di conseguenza muta l'idea di separazione, di solito vigente, tra percezione e azione: percepire può costituire una forma di azione inconsapevole intesa in un senso più astratto, a un livello logico e di apprendimento superiore (Russell, 1919/1988; Bateson, 1972/1976) rispetto a un qualsiasi atto a sé stante, avulso da un contesto. Simulare un'azione non ci dice in anticipo se essa sarà attuata così come preparata, ma ci esercita a *vedere* come concateniamo le azioni le une alle altre e come possiamo orientarle a seconda di come le contestualizziamo, di come le *incorniciamo*, di come le rivestiamo di significati, proprio attraverso il concatenarle. La simulazione, allora, si trova a metà strada tra la realtà (perché simulando, in un certo senso, conosciamo ed esistiamo) e la finzione (perché simulando immaginiamo, fantastichiamo *finzioni* e mondi possibili presenti, passati e futuri).

Anche per quanto riguarda le *macchinazioni*, non sempre il significato negativo di tale termine è il più utile ai fini formativi. Il termine *macchinazione* – si diceva – ha ormai una connotazione negativa, ma è imparentato con la parola, di più ampio significato, macchina. In greco antico il termine *μηχανη* rappresenta proprio quest'idea di puro mezzo, di possibilità materiale e strumentale, affinché qualcosa possa essere fatta e realizzata. In questa parola si trova la radice indoeuropea *mag* (che ritorna nelle lingue di ceppo germanico) che è il nucleo originario di tutti i termini che indicano il poter e il permettere di fare qualcosa (Frisk, 1970). Originariamente, nell'idea di macchina ed eventualmente di macchinazione c'è soltanto la prospettiva di aumentare, di amplificare, di attualizzare le potenzialità umane. Dalla stessa radice derivano, infatti, sia parole come *magno* (grande), sia termini come *mag* e *magia*. Infatti, la macchina consentiva di realizzare qualcosa di grande e di magico, ossia di imprevisto e di imprevedibile. Nell'espansione delle abilità umane, che le prime macchine consentivano di realizzare, emergeva accanto alla grandezza, anche qualcosa di magico, soprattutto per coloro che non conoscevano la struttura e il funzionamento delle macchine e ne *gustavano* soltanto i suoi effetti. In questa prospettiva, il termine *μηχανη* è usato anche – come fa Sofocle nel coro dell'*Antigone* (vv. 332-375) – per qualificare l'ingegnosità e l'astuzia dell'uomo nel sottomettere, ai propri bisogni, la natura che lo circonda. La parola macchina s'identifica, quindi, con l'intelligenza, ma non ancora con un inganno verso l'altro uomo, con un danno verso l'ambiente naturale e verso l'intera umanità. D'altra parte, è plausibile che l'uso delle prime macchine, frutto dell'ingegno e, quindi, dei processi formativi, producesse effetti collaterali molto limitati: i ritmi naturali della vita umana erano influenzati da esse, ma non stravolti. L'ecosistema naturale non era ancora messo a rischio da queste macchine, non era ancora violentato.

Le macchine manifestarono le loro potenzialità *fraudolente* e rivelarono un altro *volto*, quello che si trova nella parola *macchinazione*, ossia un inganno costruito *ad hoc*, prima, nella violenza interpersonale e nelle guerre e, immediatamente dopo, nel distruggere la natura. Basti pensare alle prime macchine belliche (gli specchi ustori, i rostri, le catapulte, ecc.) che aumentavano sì le capacità dell'uomo, ma unicamente quelle distruttive. In esse, la concezione e la relativa *de-formazione* alla guerra e a sacrificare il più debole, il più infermo e il più malato era già pienamente presente. La

macchina si rivela anche come inganno quando, invece di migliorare le possibilità dell'umanità, viene usata per fare del male alla propria stessa umanità e/o a un'umanità *altra*, descritta come nemica, verso la quale la macchina è *autorizzata* a infliggere una sofferenza, che un clima culturale e i suoi processi *de-formativi* si sono preoccupati di far passare per *giusta*.

A tale proposito, un esempio quasi *archetipico* è costituito dal *cavallo di Troia*. Esso è creato e inventato in maniera artistica, come frutto di un'arte che potesse ottenere i favori di chi l'avrebbe accolto, al fine di renderlo complice, prima, dello stesso raggiro intentato a suo danno e, poi, delle conseguenze nefaste che ne sarebbero derivate. La macchina era la realizzazione di una prefigurazione che acquistava la sua *magia* nel risultare, anche violentemente, inaspettata nei suoi effetti. E sono proprio gli effetti, gli esiti dolorosi a connotare la macchinazione.

Ciò che emerge nella storia è che l'umanità può concepire e rendere le macchinazioni (maggiormente e prioritariamente rispetto alle macchine vere e proprie) adatte sia a creare, sia a distruggere o ad alternarsi fra questi due opposti. A tale proposito, va ricordato che l'umanità si è spesso disinteressata delle proprie responsabilità etiche e formative, derivanti dalle conseguenze dell'uso delle macchine; quasi che le azioni di ingannare e le macchinazioni, appunto, potessero essere attribuiti agli strumenti inanimati e non alla concezione e ai fini in base ai quali le persone hanno creato e usato le macchine stesse. In effetti, è sempre un inganno e un'ingiustizia *de-responsabilizzare* l'umanità, soprattutto riguardo alle conseguenze delle sue azioni. In tale mistificazione della relazionalità umana risiede, a livello formativo, il vero inganno dell'uomo sull'uomo, perpetrato utilizzando qualsiasi *dispositivo*, secondo uno schema che non è variato molto rispetto a quello messo in atto con il *cavallo di Troia*. I processi formativi, però, possono e devono almeno tentare di smascherare tale inganno e ostacolare le ingiustizie che da esso derivano.

Innanzitutto, infatti, bisogna ricordare – come per la simulazione – che formare a una scelta etica vuol dire formare a saper *leggere* le cornici e i contesti delle azioni e degli eventi per distinguere tra macchinazione che inganna violentemente e *macchinazione* come frutto fecondo della condizione umana che vive del *possibile* e delle sue conseguenze sul futuro. La difficoltà è data proprio dalla contiguità tra una simulazione e *macchinazione* formativa e una *de-formativa* e dalla necessaria opera di distinzione che le vede, molto spesso, avviluppate e compartecipi di una stessa *natura*.

Un parametro di riferimento formativo, al riguardo, può essere dato proprio dalla capacità di comprendere gli altri, comprendendo *gadamerianamente* se stessi (Gadamer, 1960/1985), simulando e prefigurando come staremmo nei panni altrui.

4. La *magia* di mettersi nei panni altrui

Immaginazione, saperi e mettersi nei panni altrui hanno tutte un comun denominatore: la capacità di fare ipotesi, di muoversi nel tempo, tramite la memoria, riguardo a ciò che avrebbe potuto verificarsi nel passato e a ciò che potrebbe accadere nel futuro. Nel *possibile* risiede il bene e il male, il giusto e l'ingiusto e, soprattutto, le condizioni per scegliere. Pensiero ipotetico e controfattualità sono ricorsivamente collegati con l'evoluzione dello scibile umano, dello stato delle relazioni interumane e della possibilità di dare una direzione di giustizia a tali interazioni, nonché di riflettere e di educare moralmente (Edmonds, 2014/2014). Se non esistesse la capacità di prevedere le conseguenze di un'azione, non potremmo neanche valutarla eticamente, porci la questione se quella stessa azione possa essere giusta o no. Quello delle conseguenze nel futuro è un problema ineludibile per l'umanità che, spesso, viene passato sotto silenzio.

Comprendere gli altri o almeno tentare di farlo è una capacità formativa indispensabile e la *lettura* di qualsiasi genere di testo (narrativo, saggistico, filmico, ecc.) è un sussidio imprescindibile per sviluppare questa capacità relazionale. In particolare, è importante il mettere insieme e a confronto le personali letture di uno stesso testo. Infatti non soltanto *il leggere* la realtà raccontata cambia il *lettore* e orienta la sua evoluzione futura, ma implica e fa sviluppare l'abilità di mettersi nei panni altrui. E anche il riflettere su tale lettura, per confrontarsi con le letture altrui, alimenta e consolida, a un livello logico più elevato, tale capacità. I saperi e le scienze che l'uomo ha creato non sarebbe-

ro le stesse senza questa capacità di *pensare* ai pensieri degli altri, pensandoli noi e nello stesso tempo *sentendo* nel nostro corpo cosa provoca la *simulazione incarnata* di ciò che ipotizziamo che provino gli altri.

A questo punto è necessario tornare al legame che unisce la costruzione del futuro, la sua percezione e concezione, nonché costruzione con la *natura* magica – per così dire – del possibile. Quando si toglie ai processi formativi di una generazione (in genere la più giovane, ma abbiamo visto che la mancata esplorazione del futuro riguarda anche gli anziani) il futuro, si limita il suo accesso alla grandezza dell'umanità, quella che è appunto legata alla *magia* del suo pensiero possibile. In quest'ottica, si incontrano di nuovo, quindi, la fantasia, l'immaginazione come capacità di pensare, di sentire la natura e le altre persone.

Il nucleo creativo di una formazione, che combatta l'ingiustizia, risiede proprio nella non ripetizione di modalità relazionali date per scontate. Per realizzare ciò, però, è necessario *liberare* le forze costruttrici, ossia apprendere o ri-apprendere a prefigurare e a prevedere. Per fare ciò bisogna vivere quella condizione umana, forse paradossale, secondo la quale si può tentare di esplorare le possibilità soltanto se non si è costretti ad accettare che la nostra esistenza e il suo racconto siano già conosciuti e predeterminati. Formare a non accettare come inamovibile l'esistente vuol dire considerare l'immaginazione “come repertorio del potenziale, dell'ipotetico, di ciò che non è né è stato né forse sarà ma che avrebbe potuto essere” (Calvino, 1993, p. 102) e che potrebbe, comunque, essere.

Il nucleo creativo dei mondi possibili anche dei processi formativi è lo stesso di quello di qualsiasi opera umana creativa: la realizzazione di qualcosa che prima era soltanto un'immagine non concreta, non sottoposta alla verificabilità effettuale. Per questo motivo, ogni creatività si basa sull'immaginazione, sulla sua grandezza, perché – giova ricordare – le parole *immaginazione* e *magia* sono imparentate tra loro etimologicamente ed entrambe, sia pure un po' più alla lontana, sono legate al termine *macchinazione*. Immaginare significa sostituire la solita e trita associazione di cause ed effetti con una inedita, forse impossibile e imprevedibile. La magia delle fiabe e delle finzioni è un serbatoio inesauribile di questo dissociare le cause e gli effetti, così come le conosciamo. L'evento magico è tale, nei testi finzionali, proprio perché non è mai atteso, non è mai ciò che poteva essere previsto. In quest'ottica, creare un futuro formativo vuol dire anche aprirsi al nuovo e al completamente inatteso. Nelle favole, il magico è ciò che agisce mettendo in discussione le leggi causali che regolano la nostra quotidianità. È, infatti, un esercizio di formazione alla creatività, immaginare di sospendere alcune leggi della nostra normalità quotidiana. Una tale sospensione consente di costruire, con le emozioni e le cognizioni, mondi alternativi che assumono una loro *incredibile* coerenza e credibilità interna.

Non a caso, il gioco, che ha in se stesso elementi della simulazione e del saper interpretare, *teatralmente*, i diversi ruoli dei giocatori, prevede la capacità di credere e di non credere alla realtà, comunque di *sospendere* una versione *ufficiale* di quest'ultima, per poterla riprendere a fine gioco (Huizinga, 1939/1973). E, a maggior ragione anche un narratore, come chiunque voglia prefigurare e *giocare*, è capace di costruire mondi possibili soltanto con la *complicità* dell'ascoltatore, soltanto con quella che Coleridge (1817/2006) chiama la “sospensione volontaria dell'incredulità” (p. 678). Proprio perché questa sospensione è volontaria può essere anche frutto di un esercizio formativo, teso a fruire sempre meglio di testi, opere teatrali, cinematografiche, musicali, ecc, ma anche e soprattutto a formare e a formarsi a descrivere e distinguere i contorni, le cornici delle varie esperienze della nostra vita. Tra tutte queste *finzioni* volontarie, può emergere, infatti, la *verità* della condizione umana, che vive in contesti sempre plurimi e che uno degli inganni più subdoli è proprio quello di negare tale *plurivocità* e, quindi, la capacità di mettersi nei panni altrui. Anche perché in quei panni, *magicamente*, ci viviamo almeno ogni volta che fruiamo di un qualche testo narrativo, ogni volta che riconosciamo che viviamo mescolando, in maniera magmatica, realtà e finzione, tanto da essere capaci di simulare il falso e falsificare il vero (Subbotsky, 2011).

I testi fantastici comprendono in sé una serie di leggi irreali che funzionano, però, coerentemente all'interno di quei mondi. Nell'attività dell'immaginazione umana, la vera magia consiste, allora, non nell'occulto, ma nell'essere uno dei cardini della creatività umana e, quindi, uno strumento per

ipotizzare e affrontare il futuro nella vita reale (Subbotsky, 2010). Ovviamente, da questa caratteristica cognitiva – strumentale – dell’immaginazione, non va staccata quella della fruizione estetica di mondi impossibili (Bruner, 1986/1988; 2002). D’altra parte, l’uso dei testi narrativi a fini formativi non è mai stato indifferente e neutro nei confronti dei contesti di ricezione e fruizione di tali testi. Sono proprio questi testi che, molto più incisivamente di quelli dimostrativi e scientifici (Sabato, 1963/2000), influiscono sugli atteggiamenti e sulle aspettative nostre e altrui.

Inoltre, anche esperimenti di stampo cognitivista confermano che la lettura di romanzi migliora la capacità empatica di mettersi nei panni altrui, esercitando la capacità di sentire ciò che gli altri sentono, sentendolo a nostra volta. Questa sensibilità esercita – direttamente e indirettamente – l’abilità di fare ipotesi sul modo con cui gli altri ci percepiscono (Kidd & Castano, 2013). Tutto ciò influisce positivamente sull’allargamento di quel vero e proprio *vocabolario d’atti* (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006) che ognuno di noi usa per comprendere i gesti e le intenzioni di se stessi e degli altri.

Attualmente le interazioni sociali stanno subendo, dal punto di vista quantitativo, un aumento esponenziale (basti pensare allo sviluppo travolgente dei *social networks*). Le conseguenze di una tale massa di contatti non è prevedibile, ma richiama ulteriormente la responsabilità formativa di riflettere sul come le persone, coinvolte in queste interazioni, si considerano e considerano gli altri e sulle ricadute che tali atteggiamenti hanno nei comportamenti quotidiani. Anche a questo riguardo, il problema etico e formativo è proprio quello di apprendere a fare distinzioni, a valutare i discorsi e le azioni, prefigurandone le conseguenze, le allusioni future, cogliendone gli esiti possibili, ossia ciò che può derivare anche in termini di riconferma dello *status quo* oppure di evoluzione e di co-evoluzione con chi ci circonda.

In fondo, anche i processi formativi, basandosi sul pensare, sono *controfattuali*, perché l’aspirazione a formare e ad auto-formarsi nasce sempre anche da un’insoddisfazione, da ciò che potrebbe migliorare e che potrà migliorare. Una qualche forma di disagio è *unacondicio sine qua non* per investire energie, per ripercorrere il passato, per trovare uno o più punti dai quali far partire un *deragliament*o, rispetto alle conseguenze negative che da quei punti erano scaturite e per esplorare scenari futuri più giusti e gradevoli, partendo sempre da una fruizione, da una *lettura* sensibile alla qualità – intesa come giustizia – delle relazioni interumane. La qualità delle *finzioni*, che viviamo, non è indifferente né per la lotta contro l’oppressione dell’uomo sull’uomo, né per costruire forme di relazionalità che non si basino, appunto, su ciò che Foucault (trad. 1998) definisce *dominio*. Immaginare, fantasticare e raccontare è un implicito protestare contro le ingiustizie della vita. “Chi cerca nella finzione ciò che non ha, dice, senza la necessità di dirlo, e senza neppure saperlo, che la vita così com’è non è sufficiente a soddisfare la nostra sete di assoluto, fondamento della condizione umana, e che dovrebbe essere migliore” (Vargas Llosa, trad. 2011, p. 7). Inventiamo storie, inoltre, per co-evolverci e per poter vivere, in qualche modo, le vite alternative a quella che viviamo e, soprattutto, per apprendere dagli universi dei mondi eventuali e possibili.

Una prova indiretta di ciò si ha se si pensa al triste impegno che i regimi dittatoriali hanno messo e mettono nel limitare le attività dei grandi narratori. Chi racconta può mettere in discussione la *naturalità* e la *normalità* delle schiavitù e delle dipendenze – di tutti i generi – delle quali siamo vittime o alle quali volontariamente ci asserviamo (La Boétie, trad. 2011). Non è un caso, quindi, “che i tiranni sono soliti nutrire timore e odio verso i poeti, romanzieri e storici, più di quanto non ne nutrano verso gli scienziati; anche questi creano dei mondi possibili, ma nelle loro creazioni non lasciano spazio di sorta a possibili prospettive alternative su quei mondi” (Bruner, 1986/1988, p. 68).

Chi racconta, aprendo prospettive, facendo incontrare percezioni e concezioni, si occupa, anche involontariamente, di futuro. A maggior ragione deve realizzarsi in chi fa formazione. Infatti, è dal diffondere una sana insoddisfazione per la quotidianità – in favore di una continua ricerca di prospettive e di orizzonti – che si possono sviluppare gli *anticorpi* che combattano la passività e l’indifferenza. Questa sensibilità all’immaginazione ci può rendere meno facilmente manipolabili, più disponibili a fruire di punti di vista differenti dai nostri, facendoli interagire con i nostri, magari per crearne di nuovi e inediti. E, soprattutto, può evitare che le persone, i cittadini accettino le men-

zogne “di chi vorrebbe far credere che, dietro le sbarre, fra inquisitori e carcerieri vivono più sicuri e meglio. La buona letteratura tende ponti tra persone diverse [...]. Quando la grande balena bianca affonda in mare il capitano Achab, il cuore dei lettori freme tanto a Tokyo, quanto a Lima o a Timbuctù” (Vargas Llosa, trad. 2011, p. 8).

Bibliografia

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. (G. Longo, Trans). Milano: Adelphi. (Original work published 1972).
- Bruner, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni*. (R. Rini & M. Carpitella, Trans) Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1986).
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. (L. Cornalba, Trans). Milano: Feltrinelli. (Original work published 1996).
- Bruner, J. S. (2002). *La fabbrica di storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvino, I. (1993). *Lezioni americane*. Milano: Mondadori.
- Coleridge, S. T. (2006). *Biographia literaria, in Opere in prosa*. (F. Cicero, Trans). Milano: Bompiani. (Original work published 1817).
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. (F. Macaluso, Trans). Milano: Adelphi. (Original work published 1994).
- Edmonds, D. (2014). *Uccideresti l'uomo grasso? Il dilemma etico del male minore*. (G. Guerriero, Trans). Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2014).
- Eliot, T. S. (1976). *Quattro quartetti*. (F. Donini, Trans). Milano: Garzanti. (Original work published 1943).
- Fonagy, P., & Target, M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. (F. Gazzillo, F. Odorisio & M. Simila, Trans). Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault, M. (1998). *L'etica della cura di sé come pratica di libertà 1984, in Archivio Foucault 3. 1978-1985*. (S. Loriga, Trans). Milano: Feltrinelli.
- Frisk, H. (1970). *Griechisches etymologisches*. Heidelberg: Wörterbuch, Winter Verlag.
- Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*. (G. Vattimo, Trans). Milano: Bompiani. (Original work published 1960).
- Gallese, V. (2013). Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. *Educazione Sentimentale*, 20, 8-24.
- Gallese, V., & Sinigaglia, C. (2011). What is so special about embodied simulation?. *Trend in Cognitive Sciences*, vol. 15, 512-519.
- Gopkin, A. (2010). *Il bambino filosofo: come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*. (F. Gerla, Trans). Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 2009).
- Heidegger, M. (1968). *Sentieri interrotti*. (P. Chiodi, Trans). Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1950).
- Hillman, J. (2000). *La forza del carattere*. (A. Bottini, Trans). Milano: Adelphi. (Original work published 1999).
- Huizinga, J. (1973). *Homo ludens*. (A. Vita, Trans). Torino: Einaudi. (Original work published 1939).
- Kant, I. (2001). *Antropologia pragmatica*. (G. Vidari, Trans, A. Guerra, riveduta). Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1798).
- Kidd, D. C., & Emanuele C. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342, 6156, 377-380.
- Korzybski, A. (1958). *Science and Sanity*. Lancaster (Penn): Science Press Printing.
- La Boétie, E. (2011). *Discorso sulla servitù volontaria*. (F. Ciaramelli, Trans). Milano: Chiarelettere.
- Lewis, D. (1986). *Counterfactuals*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.

- Iacoboni, M. (2008). *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri.* (G. Oliviero, Trans). Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 2008).
- Merleau-Ponty, M. (1980). *Fenomenologia della percezione.* (A. Bonomi, Trans). Milano: Il Saggiatore. (Original work published 1945).
- Milella, M. (2012). *La formazione oltre lo specchio dell'imitazione.* Perugia: Università degli Studi di Perugia, Culture, Territori, Linguaggi.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio.* Milano: Raffaello Cortina.
- Russell, B. (1988). *Introduzione alla filosofia matematica.* (E. Carone, Trans). Roma: Newton Compton. (Original work published 1919).
- Sabato, E. (2000). *Lo scrittore e i suoi fantasmi.* (L. Dapelo, Trans). Roma: Meltemi. (Original work published 1963).
- Sacks, O. (2001). *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello.* (C. Morena, Trans). Milano: Adelphi. (Original work published 1985).
- Shakespeare, W. (1973). *La tempesta.* (C. Vico Lodovici, Trans). Torino: Einaudi.
- Stein, E. (1985). *Il problema dell'empatia.* (E. Costantini, Trans). Roma: Studium. (Original work published 1917).
- Subbotsky, E. (2010). *Magic and the Mind.* Oxford: Oxford University Press.
- Subbotsky, E. (2011). The Ghost in the Machine: Why and How the Belief in Magic Survives in the Rational Mind. *Human Development*, 54 , 3,126-143.
- Vargas Llosa, M. (2011). *Elogio della lettura e della finzione.* (P. Collo, Trans). Torino: Einaudi.