

## La funzione educativa dei mondi possibili.

## The educational function of possible worlds.

Maria Valentini, Università degli Studi di Padova.

Enrico Orsenigo, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

### ABSTRACT ITALIANO

Questo contributo si propone di incoraggiare una riflessione aperta e dinamica sul futuro, combinando l'approccio artistico della letteratura con una prospettiva educativa e metodologica in accordo con i Futures Studies. Il ponte tra questi due ambiti è la consapevolezza della necessità di evadere dal presente autoreferenziale per attribuire un nuovo valore al tempo, che comprende i futuri possibili. Nel paragrafo relativo alla letteratura, si suggerisce di trasformare la lettura in un'esperienza trasformativa, nel secondo paragrafo si problematizza la concezione ristretta del presente per renderlo tempo di azione e progettualità, in virtù di una rinnovata autonomia del soggetto dentro al cambiamento individuale e collettivo.

### ENGLISH ABSTRACT

This contribution aims to foster an open and dynamic reflection on the future by blending the artistic approach of literature with an educational and methodological perspective aligned with Futures Studies. The bridge between these two realms lies in recognizing the necessity to transcend the self-referential present in order to attribute new value to time, encompassing possible futures. In the section pertaining to literature, the suggestion is to transform reading into a transformative experience, while in the subsequent paragraph, the narrow conception of the present is problematized to render it a time of action and projectivity, facilitating a renewed autonomy of the subject within individual and collective change.

### Introduzione

Muovendo dalla considerazione che la complessità attuale non solo richiede una nuova relazione con l'ambiente, ma anche una cura inedita del rapporto con il tempo, questo contributo muove dall'intento di schiudere una riflessività aperta e "viva" nei confronti dei futuri, possibili e auspicabili; da un lato, facendo leva sulla dimensione artistica della letteratura, dall'altra innestando il discorso in una prospettiva educativa e metodologicamente fondata. Il ponte di congiunzione tra le due parti del contributo si fonda sul riconoscimento della necessità di divergere e uscire dal movimento di contrazione nel tempo presente fine a se stesso, riconsegnando questo tempo ad un valore reale ed esistenziale, in virtù dell'apertura verso i futuri.

In altre parole, nel versante della letteratura, si tratta di trasformare la pagina singola in un'esperienza trasformativa di incontro, indipendentemente dalla condizione fittizia di personaggi e ambientazioni; nel versante metodologico esposto nella seconda parte, l'occasione è quella di "uscire dalla gabbia del presente" (Poli, 2017) per densificare il qui e ora fino a renderlo tempo di azione e progettualità, nel quale il soggetto riacquista la

consapevolezza di essere in una posizione attiva nel cambiamento individuale e collettivo.

### Letteratura e mondi possibili

Richard Rorty ha proposto di definire diversamente il contributo che la letteratura fornisce alla nostra comprensione del mondo. Egli rifiuta l'uso di termini come "verità" o "conoscenza"; aggiunge che la letteratura si pone come rimedio all'ignoranza e si dimostra efficace nel "guarire" gli esseri umani dall'egotismo, inteso come l'illusione di autosufficienza (2003). Rorty inserisce i romanzi tra le esperienze che, al pari delle opere scientifiche e filosofiche, consentono esperienze significative per la conoscenza della condizione umana. La letteratura facilita l'incontro con gli altri individui, compresi i personaggi fittizi. Tzvetan Todorov, riflettendo sulla posizione di Rorty, afferma:

Conoscere nuovi personaggi è come incontrare volti nuovi, con la differenza che possiamo subito scoprirli dall'interno, osservando ogni azione dal punto di vista del suo autore. Meno questi personaggi sono simili a noi e più ci allargano l'orizzonte, arricchendo così il nostro universo (2008, p. 69).

Una estensione che riguarda una presa di coscienza di nuovi modi di essere, che andranno ad accostarsi a quelli consueti. In merito all'influenza di questi incontri nella letteratura (che alcuni autori intendono non solo come nuove conoscenze ma anche nuove possibilità di apprendimento):

Un tale apprendimento non muta il contenuto del nostro essere, quanto il contenente stesso: l'apparato percettivo, piuttosto che le cose percepite. I romanzi non ci forniscono una nuova forma di sapere, ma una nuova capacità di comunicare con esseri diversi da noi (Todorov, 2008, p. 70).

Nel caso della lettura in età adolescenziale, opere come *I tre moschettieri* fino a *Harry Potter*, "agiscono" come dispositivi facilitanti la costruzione di una prima immagine coerente del mondo, che verrà corroborata dalle letture successive.

Tra i tanti oggetti della letteratura, uno tra questi continua a contenere anche gli altri: la condizione umana. Ci si può chiedere quale migliore introduzione alla comprensione dei corredi teorici e dei corredi operativi umani se non l'opera dei grandi scrittori?

In termini esistenziali e professionali, quale aiuto più arricchente di maestri come Flaubert, Dostoevskij, Mann e Proust? Naturalmente in un rapporto di amplificazione e non di sostituzione con quelli che si considerano i Maestri in carne e ossa.

A proposito di Maestri, siano essi autori classici o persone che contribuiscono al sapere quotidiano nel tempo presente, vale l'affermazione di Paul Bénichou, ripresa da Todorov: "è in questa comunicazione inesauribile, vittoriosa sui luoghi e sui tempi, che si afferma la portata universale della letteratura" (Todorov, 2008, p. 82).

In *La filosofia dopo la filosofia*, Rorty stringe un raccordo tra la sua posizione e quella espressa da Kundera ne *L'arte del romanzo*, sostenendo che il romanzo si connota come uno spazio immaginario nel quale si è impossibilitati a possedere la verità e al contempo si ha diritto di essere capiti. I mondi possibili e impossibili schiusi dalla letteratura sono

mondi in cui tolleranza e curiosità, più che la ricerca della Verità, sono virtù intellettuali distanti da una religione o a una filosofia di Stato.

Ogni storia trattiene in sé tutte le permutazioni, come un deposito implicito che rilascia traiettorie di senso a seconda delle disposizioni del lettore. È per questo che la rilettura di un'opera appare in parte o del tutto nuova, "come la prima volta" ma diversamente. Come evidenzia Rita Felski nel numero 42 della rivista *New Literary History*, "il concetto di personaggio non è un concetto statico" (p. V). Non è più sostenibile pensare ai personaggi come ad "artefatti" immateriali dalla personalità unificata e impermeabile. Meglio pensare a questi attraverso il concetto di "personaggio fluttuante", sviluppato da Umberto Eco, o all' "ultravita del personaggio", che per Felski significa riconoscerne il prolungamento, delle proprietà distintive, verso altre figurazioni, altre arti, fino al prolungamento "dentro" il soggetto (l'incorporazione). Sia l'una che l'altra concedono al personaggio un'esistenza autonoma, non limitata all'universo narrativo originario.

Roman Ingarden sostiene che un'opera letteraria "vive" nella "misura in cui raggiunge la sua espressione in una molteplicità di concretizzazioni" e al contempo "nella misura in cui risente di trasformazioni in conseguenza di circostanze sempre nuove, adeguatamente strutturate da soggetti coscienti" (2011, p. 380). Per realizzare ciò è indispensabile un rapporto tra educazione e letteratura, nel quale quest'ultima non venga più intesa dagli attori della prima come il campo delle storie che devono essere sondate solo nella conformazione strutturale, evitando ogni riferimento al significato e alle possibili ricadute nella vita ordinaria. Nei luoghi preposti all'educazione formale, lo studio della letteratura non intercetta i metamessaggi educativi delle sue opere; quest'ultime vengono approfondite come "studio della disciplina", come accade per le materie scientifiche quali la fisica, mentre sarebbe preferibile orientarsi verso uno "studio dell'oggetto", come nella storia. Così Todorov:

Capisco che alcuni insegnanti di liceo siano contenti di questa evoluzione: piuttosto che restare indecisi di fronte a una massa ingestibile di informazioni relative a ogni opera, sanno che il loro compito è insegnare le "sei funzioni di Jakobson" e i "sei attanti di Greimas", l'analessi e la prolessi e via dicendo. Sarà anche molto più facile, in un secondo tempo, verificare se gli allievi hanno imparato la lezione. Ma nel cambio ci abbiamo davvero guadagnato? Diverse ragioni mi fanno propendere per una concezione degli studi letterari sul modello della storia piuttosto che su quello della fisica (2008, p. 22).

Rimane centrale il fatto che, anche oggi, la finalità principale di un'opera resta la comprensione migliore di una o di molteplici sfaccettature della condizione umana; voltare le spalle a queste finalità rischia di condurre verso un vicolo cieco che tra le conseguenze porta verso l'indifferenza nei confronti della letteratura.

La realtà indagata dalla letteratura rimane l'esperienza umana, indipendentemente dal tempo e dallo spazio di riferimento. Come per altre scienze umane ma in una sorta di forma potenziata e privilegiata, lo spazio letterario è oltre la serie di discorsi sviluppati dal senso comune di una società, oltre l'ideologia dominante. In altre parole, è sottoposta a delle curve di visibilità e di enunciazione (Foucault, 1977; Deleuze, 2018) che differiscono da quelle che mettono in stato di circolazione il materiale a cui il soggetto è sottoposto in

società. Lo spazio letterario, oltre ad essere spazio inattuale nel senso di Giovanni Maria Bertin (1977), è anche spazio della differenza che entra in collisione con la realtà ordinaria. Una collisione che presenta differenti gradi di gravità ossia di discrepanza nel modo di mostrarsi e dirsi dei fenomeni.

Condivide con la pedagogia l'utopia come dimensione strutturale, e come sottolinea Franca Pinto Minerva a proposito di letteratura e creatività, "più in particolare, è la capacità visionaria di immaginare il nuovo al di là dei limiti dell'esistente, di scombinare la monotonia del sempre-uguale" (2021, p. 64).

Va in questa direzione la riflessione che Peter Brooks approfondisce (2023), citando Marcel Proust. Si tratta del tema della virtualità e della virtualizzazione della pagina, che consente di "avere altri occhi", di sperimentare i dintorni ordinari secondo una prospettiva inedita. La riflessione di Brooks comincia dalla scena in cui il piccolo Marcel viene invitato dalla nonna ad andare in giardino. Inizia a leggere e si immerge nel romanzo: una sorta di schermo luminoso e diafano che lo separa dal mondo esterno. La trasformazione dei personaggi fittizi in immagini nitide, vivide, consente a Marcel di prendere coscienza

che l'unico vero viaggio, il solo bagno di Giovinezza, non consisterebbe nell'andare verso nuovi paesaggi, ma nell'avere altri occhi, nel vedere l'universo con gli occhi di un altro, di cento altri, nel vedere i cento universi che ciascuno di essi vede, che ciascuno di essi è; e questo è possibile con un Elstir, con un Vinteuil, con i quali – e con i loro pari – noi voliamo veramente di stella in stella (Proust, 1978, p. 357).

E così Brooks:

Nel corso del romanzo di Proust, la creazione del pittore immaginario Elstir e del compositore immaginario Vinteuil rappresentano esattamente la presenza di altri occhi sul mondo, una simulazione di ciò che significherebbe trovarsi nel corpo di un altro essere (2023, p. 71).

La scena del giardino è rappresentativa dell'espressione proustiana più precisa sulla funzione del personaggio dentro al romanzo.

Secondo Proust, il colpo di genio che colpì il primo romanziere della storia fu quello di giungere alla comprensione della connessione tra emozioni ed immagini che vengono a formarsi durante l'immersione nel racconto. Sempre Proust riconosce l'irrilevanza della divisione in "azioni compiute realmente" e "azioni compiute artificialmente". Nel primo volume de *La Recherche* si esprime in questo modo:

Che importa allora se le azioni, le emozioni di questi individui d'un genere nuovo ci appaiono come vere, dal momento che le abbiamo fatte nostre, dal momento che è in noi che esse si producono e che è da loro che dipendono, mentre voltiamo febbrilmente le pagine del libro, la rapidità del nostro respiro e l'intensità del nostro sguardo? (1978, pp. 282-283).

La partecipazione del lettore attraverso le peripezie del protagonista costituisce lo slancio di riconoscimento emotivo con qualcun altro. Il senso del testo assume un valore quando al lettore accade qualcosa (Levorato, 2000), quando si è in presenza di una

mediazione tra l'organizzazione psicologica precedente e l'esperienza della lettura (Iser, 1987). Essendo la lettura una attività complessa, Maria Chiara Levorato ha proposto di visualizzarla come segue (Fig. 1).



**FIG. 1: CONDIZIONI PSICOLOGICHE DEL LETTORE NELLA DIMENSIONE EMPATIA-IDENTIFICAZIONE**

*La linea superiore si riferisce alla componente emotiva - quando tratteggiata sta ad indicare che si è in presenza di una scarsa mediazione cognitiva, quando continua significa che tale componente è densa di cognizione che va nella direzione di una comprensione maggiore del personaggio -, mentre la linea inferiore si riferisce alla identificazione con il personaggio - verso destra si perde il contenuto emotivo e si giunge ad una identificazione come riconoscimento di vicinanza tra le proprie esperienze e quelle del personaggio. La figura è utile per riconoscere come il contenuto emotivo dell'esperienza possa essere, a differenti gradazioni, sostenuto da aspetti cognitivi e, viceversa, la componente cognitiva alla base dell'identificazione possa essere accompagnata da componenti emotive.*

**FIG. 1 – CONDIZIONI PSICOLOGICHE DEL LETTORE NELLA DIMENSIONE EMPATIA-IDENTIFICAZIONE.**

Di seguito la spiegazione dinamica della figura da parte di Levorato:

La partecipazione del lettore può essere immaginata come un cursore che si sposta, a seconda dei momenti della narrazione o dei propri stati interni, lungo le linee [...]. La distinzione tra le due linee serve a indicare quale tra le due componenti “conduce il gioco”, ma va tenuto presente, in primo luogo, che la lettura è un'attività complessa (2000, p. 200).

A differenza di discorsi religiosi, morali o politici, la letteratura non formula un sistema di precetti; è per questo che, così aperta alla possibilità, continua (insieme alle sette arti) a funzionare come deposito di ciò che l'essere umano avrebbe potuto essere e, al futuro, potrà essere.

### **Pensare i futuri**

L'argomentazione di questo capitolo stabilisce una linea di continuità concettuale con il potere proprio del romanzo di esplorare “le possibilità dell'uomo e del suo mondo” (Kundera, 1988, p. 54), ma proponendo una nota di aggancio tra esistenza e realtà: se, come sottolinea Kundera, “l'esistenza non è ciò che è avvenuto, ma il campo delle possibilità umane, di tutto quello che l'uomo può divenire, di tutto quello di cui è capace” (Kundera, 1988, p. 53), si intuisce la potenzialità per cui lo spazio dell'esistenza si traduca in uno *strumento* generativo in grado di risuonare concretamente nella realtà,

nell'esperienza vissuta. Ricorrendo al lessico di Miguel Benasayag (2020), si tratta di creare una *liaison* imprescindibile tra funzionare e esistere, cogliendo l'opportunità antropologica e educativa di prendere decisioni nella complessità reticolare della realtà secondo un orientamento esistenziale di vedute di possibili.

Sussiste un elemento, nell'attuale società occidentale, per cui la prospettiva critica di estensione nella dimensione speculativa del "non-ancora" (Ross, 2016) non si limita ad essere un'occasione di arricchimento, ma denota un'esigenza non procrastinabile: l'incertezza.

"Dove ci troviamo?" (Emerson, 1990, p. 193)

La domanda posta da Ralph Waldo Emerson nel suo saggio *Esperienza* schiude una riflessione profonda sul posizionamento dell'essere umano, implicando al contempo senso di spaesamento e bisogno di trovare la strada.

Immerso nella Quarta Rivoluzione in senso digitale (Floridi, 2017), coinvolto in una quotidianità fatta di cambiamenti che si differenziano dalle trasformazioni di epoche precedenti a causa della costante accelerazione e dell'essere costitutivamente fuori scala in termini di complessità e ampiezza di portata globale (Poli, 2017), l'essere umano odierno vive un tempo in cui l'incertezza rappresenta una condizione ineludibile, assumendo connotazioni senza precedenti.

L'interrogazione di Emerson acquista un ruolo significativo. La posizione dell'autore evidenzia come la risposta sia insita nell'interrogazione stessa: nel rispondere al bisogno di ri-orientamento, è necessario "fare di nuovo l'esperienza di questo bisogno, come se dovessimo iniziare dal trovarci persi" (Hadot, 2021, p. 263).

Considerando il capitolo *Il villaggio del Walden, or Life in the Woods* di Thoreau, Stanley Cavell sostiene che "perdersi, ritrovarsi, volgersi, sono concetti fondatori di *Walden*, che integra diverse tradizioni scritturali che identificano l'oscurità spirituale della perdita, alla necessità di volgersi, alla ricerca del cammino [...]" (Cavell, 1969). Una sorta di permanenza nell'angoscia come via di cura autentica (Heidegger, 1927), come esperienza necessaria che conduce (nel senso più profondo di *ex-ducere*) ad imprimere passi successivi e a schiudere spiragli inediti.

Tali considerazioni convergono nell'atto riparativo di riconsegnare l'incertezza ad un valore esistenziale di possibilità, che assume un'identità educativa. Purché questa condizione sia esperita entro un dinamismo di direzionalità: "*dove ci troviamo?*" diviene non solo un interrogativo centrato sul presente (con il rischio di atrofizzarsi sull'evidenza di "ciò che funziona", non più sufficiente ad affrontare la complessità dell'oggi (Ross, 2016), ma una feritoia generativa verso il futuro, che può riconsegnare valore esistenziale al tempo e all'essere umano stesso in termini di responsabilità, di consapevolezza delle scelte e di rinnovata progettualità.

Si può così comprendere l'affermazione di Roberto Poli (2017) per cui il futuro sia un elemento vitale, che risponde ad un appello costitutivo, ontologico e umanizzante.

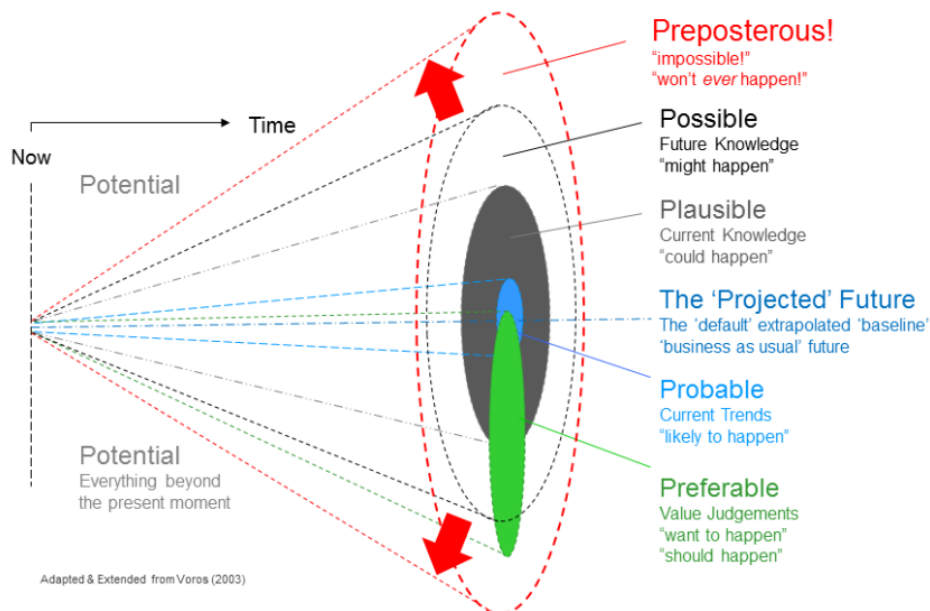
Tuttavia, la coscienza della necessità di futuro non corrisponde direttamente alla capacità agentiva di averne cura, orientandolo in modo educativo:

Nonostante questa diffusa consapevolezza, scopriamo però che non sappiamo come parlare, discutere, articolare il futuro. I futuri di cui si parla sono quasi sempre semplici proiezioni del presente, si basano su ciò che già vediamo attorno a noi e lo ingigantiscono – le stesse tecnologie, solo un po' più mature; gli stessi prodotti, ma con più gadget; gli stessi problemi, un po' peggiori. La situazione però forse più diffusa è quella dell'incapacità di sviluppare un discorso sensato sul futuro, della difficoltà di vedere e articolare i futuri possibili verso cui stiamo andando. Il coraggio di tenere gli occhi aperti sul futuro diminuisce, sostituito da disorientamento, sfiducia, il rinchiudersi entro circoli sempre più stretti. La capacità di aspirare si è rinsecchita. (Poli, 2017).

La posizione di Poli si innerva nel settore disciplinare degli Studi di Futuri, evidenziando come un utilizzo virtuoso del futuro riconosciuto come “né unico, né statico, ma molteplice e in evoluzione” (Gidley, 2017) necessita di essere sostenuto da inedite competenze, metodologicamente fondate.

L'espressione “usare il futuro” (Poli, 2017) evidenzia la portata tangibile propria di uno strumento usufruibile e operativo, di un dispositivo che “usiamo come elemento che entra nelle nostre scelte e nelle nostre decisioni” (Poli, 2017), stabilendo ponti di congiunzione sistemica tra il livello teorico e il piano esperienziale, entro lo spazio esistenziale di possibili, di ciò che non è ancora. Funzionare e esistere.

Seguendo la disamina di Poli, si coglie come l'uso virtuoso del futuro preveda due azioni critiche.



**FIG. 2 – CONO DI FUTURI, VERSIONE ADATTATA ED ESTESA DA JOSEPH VOROS (VERSIONE DEL 2017).**

La prima concerne la capacità di dare voce al futuro: “rendere espliciti i futuri possibili in via di formazione è il modo migliore per capirli, articularli e per poter prendere posizione su di essi”. Il fluire temporale del *panta rei*, non più sottotraccia ma *visibile*,

diviene catalizzatore dinamico per azioni consapevoli e responsabili, permettendo agli individui di partecipare proattivamente alla sua costruzione, attraverso processi di interrogazione, di valutazione dei rischi e delle potenzialità, di individuazione degli scenari preferibili. Permanendo in tale prospettiva, le azioni di dare voce e visualizzare i futuri possono essere sostenute e facilitate dal Cono dei Futuri (Fig.2) che, elaborato da Joseph Voros (2017), rappresenta uno strumento che sistematizza e ordina “le diverse definizioni, classificazioni e corrispondenti metodi operativi adottati dai futuristi” (<https://foresightstrategico.it/futures-thinking/il-futures-cone/>) (1).

Il secondo rilievo operativo richiede un ripensamento cognitivo della logica lineare del tempo.

Dal punto di vista della futures literacy, però, il punto critico è adottare lo schema passato—futuro—presente, abbandonando esplicitamente la serie passato—presente—futuro. Quest’ultima indica successione lineare, vede il futuro come la continuazione del passato (e del presente, che in fondo finisce con lo sparire) (Poli, 2017).

Il modello alternativo passato—futuro—presente riconsegna il presente ad un valore essenziale e protagonista, riconoscendolo come spazio “in cui le forze del passato e quelle del futuro convergono, competono e occasionalmente trovano un qualche momento di equilibrio, per poi riprendere la competizione fra ripetizione del vecchio e annuncio del nuovo” (Poli, 2017).

In virtù del recupero critico della memoria e della edificazione creativo-progettuale di futuri, l’oggi denota il luogo della responsabilizzazione e l’attuazione di scelte e di processi decisionali, schiodandosi da un *modus vivendi* puramente reattivo, basato sulla mera sopravvivenza che, nel momento stesso, si consuma, per pro-gettarsi evasivamente verso futuri, speranze e possibilità eticamente desiderabili.

L’essere umano può liberarsi da quella che Poli definisce “la gabbia del presente” (alla quale, proporzionalmente, corrisponde una “perdita di futuro” - Benasayag, 2019) assumendo una visione del tempo sistemica per cui “dobbiamo accogliere la nostra esistenza quanto più ampiamente ci riesca [...]” (Rilke, 2001), e che, al contempo, non ci lasci bloccare dall’incertezza, con il rischio di fossilizzarci passivamente nella condizione per cui l’angoscia dinanzi all’inesplicabile non solo impoverisce l’esistenza del singolo, ma restringe anche le relazioni sociali (Rilke, 2001).

Gli Studi di Futuri promuovono un *habitus* innovativo di attivazione nell’oggi che permette di interpretare l’incertezza, le rotture, le discontinuità come cambiamenti da accogliere, stimoli dai quale ripartire per costruire percorsi alternativi (Inayatullah, 2013).

Tali considerazioni convergono nel nucleo centrale degli Studi di Futuri: il concetto di anticipazione. L’anticipazione può definirsi come lo spazio in cui i risultati derivanti dagli Studi di Futuro si traducono in decisioni e scelte concrete:

agire in un modo anticipante significa modificare il proprio comportamento attuale in modo da riuscire ad affrontare situazioni future. In altre parole, un sistema anticipante prende le sue decisioni nel momento presente alla luce della previsione di qualcosa che potrà eventualmente succedere in un secondo momento (Poli, 2017).

L'anticipazione prevede la messa in atto di un tipo di comportamento non reattivo, ma preparatorio, oculato, basato su una logica di tipo *what if in vista* della condizionalità del futuro, e attivando capacità tipicamente esistenziali, quali la creatività e l'inventiva. L'anticipazione non arroga pretese di predeterminazione verso il futuro, ma offre concrete possibilità di prendere decisioni responsabili e generative "impegnandosi con la complessità, l'incertezza e il rischio" (Ross, 2016) in una prospettiva di "risoluzione intelligente dei problemi" (Biesta, 2010). In continuità con Kundera, ciò rimanda a coltivare "la forza di possedere come sola certezza la saggezza dell'incertezza", convogliando nel concetto di saggezza la consapevolezza che le evidenze empiriche di "ciò che funziona" non è più sufficiente, e l'attuazione di nuove capacità e di processi decisionali.

Da un punto di vista pedagogico ed educativo, tale orizzonte prospettico si rivela eticamente connotato, poiché rivela la possibilità di essere parte attiva, in modo non delegabile, della costruzione progettuale di futuri attraverso scelte concrete. Come sottolinea Ross in merito al metodo speculativo e come prevedono le tecniche di foresight degli Studi di Futuro, il valore educativo delle scelte si arricchisce profilandosi in un'ottica relazionale di cooperazione e confronto critico.

Lavorare con il futuro (Poli, 2019) schiude occasioni inedite per una riparazione in senso comunitario della società, in cui gli individui, nella loro unicità e in relazione con gli altri, possono farsi artefici di cambiamento.

Finestre criticamente aperte verso i futuri che coinvolgono un agire nel presente rappresentano feritoie di incontro, di responsabilizzazione, di autonomia e di libertà. Seguendo la corrente di pensiero di Jeanne Hersh (2008), per cui la libertà è al contempo una capacità e la proprietà essenziale dell'essere umano, "attualizziamo la nostra capacità di libertà agendo: ogni nostro agire, concreto e particolare, è un modo di attualizzazione e realizzazione di questa capacità: come ho detto, siamo liberi di fatto soltanto nel qui ed ora in cui agiamo, attualizzando la nostra libertà" (Hersh, 2008, p. 16).

Le affermazioni di Hersh stabiliscono la nota conclusiva di questa riflessione, evidenziando il nodo cruciale della scelta presente in virtù della ricchezza del passato e dello sguardo progettuale volto ai futuri: la possibilità autentica di "fare la differenza" (Ross, 2016).

## Conclusione

Se da un lato i versanti riflessivi di questo contributo offrono due prospettive differenti di esplorazione critica, dall'altro il punto di raccordo tra le parti si stringe intorno al riconoscimento della funzione eminentemente educativa di un pensiero e di un agire aperti ai futuri possibili. La prima sezione affonda radici sul terreno fertile della letteratura, evidenziando come la narrazione si denoti come via privilegiata di costanti meditazioni e di scoperte inedite sulla complessità dell'esperienza umana. Il secondo ancoraggio concettuale, sviluppando un excursus di matrice pedagogica, innesta il discorso dei futuri possibili nell'occasione di aver cura di un'agentività etica, responsabile e progettuale, in un mondo rivoluzionato dall'incertezza. In ultima analisi, nell'occasione di generare libertà. La valenza educativa rappresenta dunque il *trait d'union* e il fine

intrinseco da perseguire, nella misura in cui dischiudere futuri possibili si profila come percorso umanizzante del singolo e della comunità.

### Note degli autori

L'articolo è frutto della collaborazione degli autori. Tuttavia, il paragrafo "Letteratura e mondi possibili" è di Enrico Orsenigo e il paragrafo "Pensare i futuri" è di Maria Valentini.

### Note

- (1) L'atlante dei futuri potenziali è da attribuire a Norman Henchey che nel 1978 ha individuato i futuri possibili, i futuri plausibili e i futuri probabili. Questa versione del cono dei futuri è Copyright di Joseph Voros (2017) (<https://tech4future.info/futures-cone-cono-dei-futuri/>)

### Bibliografia

- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?*. Vita e Pensiero.
- Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*. La Nuova Italia.
- Biesta, G. J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Brooks, P. (2023). *Sedotti dalle storie. Usi e abusi della narrazione*. (G. Episcopo, Trad.). Carocci. (Originariamente pubblicato nel 2022).
- Cavell, S. (1969). *Must We Mean What We Say*. Cambridge University Press.
- Deleuze, G. (2018). *Foucault*. (F. Domenicali, Trad.). Orthotes. (Originariamente pubblicato nel 1986).
- Emerson, R. W. (1990). Esperienza. In T. Pisanti (a cura di). *Natura e altri saggi*. Rizzoli.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta cambiando il mondo*. Raffaello Cortina Editore.
- Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere. Intervenenti politici*. (A. Fontana & P. Pasquino, Trad.). Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1976).
- Gidley, J. (2017). *The future: a very short introduction*. Oxford University Press.
- Heidegger, M. (2005). *Essere e tempo*. (F. Volpi, Trad.). Longanesi. (Originariamente pubblicato nel 1927).
- Hersh, J. (2008). *I Diritti umani da un punto di vista filosofico*. Mondadori.
- Hadot, P. (2021). *La filosofia come modo di vivere: Conversazioni con Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson*. Einaudi.
- Inayatullah, S. (2013). *Futures Studies Theories and Methods*. [www.bbvaopenmind.com](http://www.bbvaopenmind.com)
- Ingarden, R. (2011). *L'opera d'arte letteraria*. (L. Gasperoni & G. Di Salvatore, Trad.). Centro Studi Campostrini. (Originariamente pubblicata nel 1960).
- Iser, W. (1987). *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*. (R. Granafei & C. Dini, Trad.). Il Mulino. (Originariamente pubblicato nel 1976).

- Kundera, M. (1986). *L'arte del romanzo*. Adelphi.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Il Mulino.
- Minerva, F. P. (2021). Artificial and post-human intelligence. *Pedagogy and Utopia. Rivista di Scienze dell'Educazione*, 59(1), 52-67.
- Poli, R. (2017). *Recuperare il senso del futuro*. IPRASE.
- Poli, R. (2019). *Lavorare con il futuro. Idee e strumenti per governare l'incertezza*. Egea.
- Proust, M. (1976). *Alla ricerca del tempo perduto. Vol.1: La Strada di Swann*. (N. Ginzburg, Trad.). Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1913).
- Proust, M. (1976). *Alla ricerca del tempo perduto. Vol.5: La prigioniera*. (P. Serini, Trad.). Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1923).
- Rilke, R. M. (2001). *Lettere a un giovane poeta*. (L. Traverso, Trad.). Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1903-1908).
- Ross, J. (2016). Speculative method in digital education research. *Digital Futures for Learning*, 42(2), 214-229. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1160927>
- Todorov, T. (2008). *La letteratura in pericolo*. (E. Lana, Trad.). Garzanti. (Originariamente pubblicato nel 2007).
- Voros, J. (2017). *The Futures Cone, use and history*. <https://thevoroscope.com/2017/02/24>.