

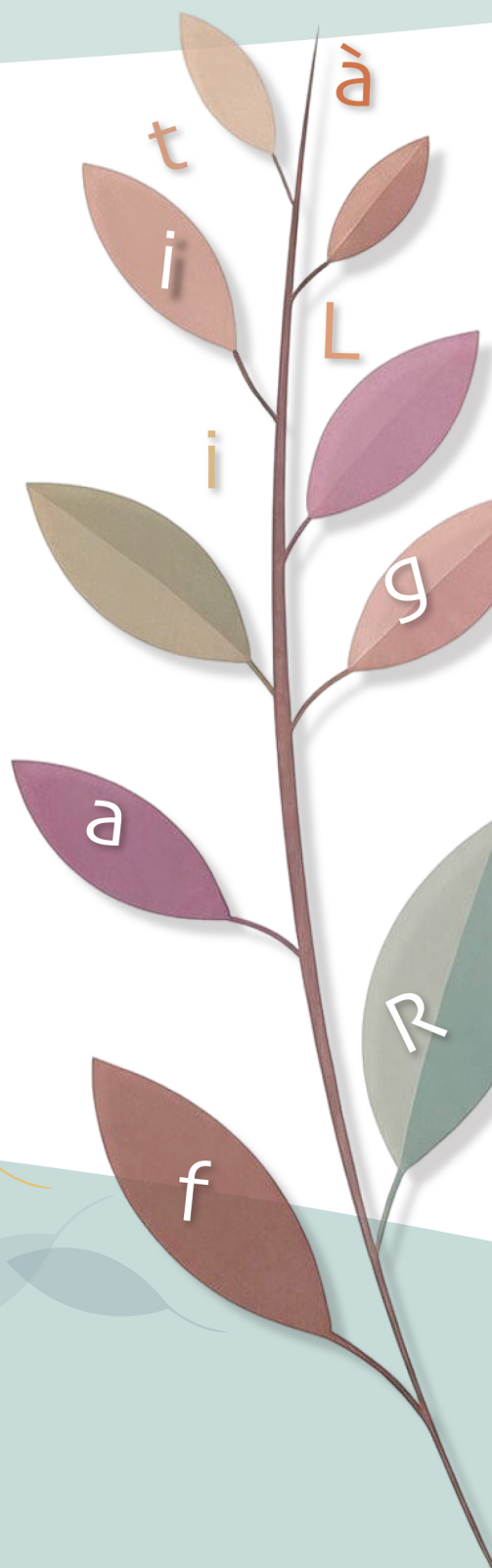


dimorare
la fragilità

Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto
Beatrice Saltarelli, Maria Valentini
[a cura di]

L'umano alla prova

Questioni educative per il nostro tempo





dimorare
la fragilità

Collana diretta da
Christian Crocetta e Enrico Miatto

7

Comitato scientifico

Aurora Bernal Martínez de Soria (Universidad de Navarra)
Giovanni Bombelli (Università Cattolica del Sacro Cuore)
Fabio Bocci (Università di Roma Tre)
Thomas Casadei (Università di Modena e Reggio Emilia)
Anna Rosa Favretto (Università di Torino)
Valeria Friso (Università di Bologna)
Catia Giaconi (Università di Macerata)
Olivier Guillod (Université de Neuchâtel)
Sandra Hotz (Université de Fribourg / Université de Neuchâtel)
Michele Marchetto (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Cecilia Marchisio (Università di Torino),
Marco Alberto Quiroz Vitale (Università di Milano “La Statale”)
Ciro Tarantino (Università della Calabria)
Massimiliano Verga (Università di Milano Bicocca)

Comitato scientifico di referaggio

Paolo Addis (Scuola Sant’Anna di Pisa)
Emanuele Balduzzi (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Barbara Giovanna Bello (Università di Milano “La Statale”)
Maria Giulia Bernardini (Università di Ferrara)
Nataschia Curto (Università di Torino)
Luca Decembrotto (Università di Bologna)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Marco Emilio (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Claudia Giorgini (Università Pontificia Salesiana)
Giuseppe Manzato (Facoltà Teologica del Triveneto)
Letizia Mingardo (Università di Padova)
Anna Pileri (Università di Bologna)
Luciana Rossi (Istituto Universitario Salesiano Venezia)

I volumi della collana saranno sottoposti a un sistema di double blind review

Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto
Beatrice Saltarelli, Maria Valentini
[a cura di]

L'umano alla prova

Questioni educative per il nostro tempo





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-477-0

2026 © by Pensa Evolution Srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione	11
<i>Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto, Beatrice Saltarelli, Maria Valentini</i>	

Parte 1

Ecologia, ambienti di apprendimento, sfide per il futuro nella società post-mediale

Albertos, Aranzazu	16
Principios pedagógicos para la integración de la educación ambiental y el desarrollo sostenible en entornos educativos diversos	
Arsena, Angela	26
Algoritmo dell'avere e vigna della dignità. Sulla conversione pedagogica dell' <i>homo performans</i>	
Augelli, Alessandra	34
Custodire la terra: il contributo dei film d'animazione all'educazione ambientale dei bambini e dei ragazzi. Ecologia, ambienti di apprendimento, sfide per il futuro nella società post-mediale	
Bon, Giuseppe	42
Formazione bioetica e direzioni di cura. Traiettorie di responsabilità e orizzonti di senso	
Bonafede, Paolo	55
Tatto e risonanza: principi per una pedagogia ecologica	
D'Amante, Maria Francesca	65
<i>L'attenzione sull'uomo</i> nell'educazione iperconnessa. Pensare il presente con Edda Ducci	
Elia, Domenico Francesco Antonio	75
La sopravvivenza dell'umanità è a rischio? Il ruolo educativo della <i>Survival Research</i>	
Finestrone, Francesca; Toto, Giusi Antonia	85
Rafforzare la coscienza ecologica: metodologie didattiche innovative per un futuro sostenibile	
Fulio Bragoni, Fabrizio	92
World Gone Wrong: a favore di una dis-educazione civica	

Hernanz Moral, José Antonio Bildung sentiente y ecología integral: repensar la formación en la tecnosfera de la sociedad del conocimiento	103
Lugo Villaseñor, Elisa; León Hernández, Viridiana Aideé; Gutiérrez Díaz, Adriana Formación integral: un camino para fortalecer el diálogo, la inclusión y la cultura de paz en la universidad	114
Mantoet, Elena; Saltarelli, Beatrice; Miatto, Enrico Le competenze degli insegnanti nella progettazione didattica al tempo dell'IA: una scoping review.	125
Melchiorri, Giulia Educazione ecologica. La parola a Ferdinand Ebner	139
Orsenigo, Enrico Che cos'è la letteratura nell'epoca dei cataclismi? Una risposta in undici dimensioni	148
Pellizzari, Cecilia; Orsenigo, Enrico; Valentini, Maria Per un'ecologia delle risorse digitali. Impatto ambientale e sociale delle relazioni uomo-macchina	158
Rossi, Lino Postmedialità ed embodied technology.	167
Valero Carrero, Susana Educación, ecología y vida: impacto del programa AgileEdu+ y la competencia AaA sobre motivación, relaciones interpersonales y confianza en sí mismos en estudiantes universitarios	178
Zuin, Marco; Donadel, Vanessa Verso una saggezza critica: educazione, tecnologie immersive e intelligenza artificiale nella società postmediale	184

Parte 2 Professioni educative, carattere, virtù

Abbate, Matthew Preparación del liderazgo para promover la educación del carácter	195
Ahedo, Josu El docente como líder en la educación del carácter de cada educando	205
Bacigaluppi, Loreto El maestro es indispensable para alcanzar la mayoría de edad moral del discípulo	215

Bravo Sánchez, Luisa; Cárdenas Vargas, Jordi Omar; Ruiz Carrillo, Edgardo	222
Formación y educación unidas con amor, conocimiento, valores portan bienes al mundo, hacia la hominización	
Buccolo, Maria	230
Pedagogia della parola: il diritto e il dovere di cambiare il mondo in Paulo Freire. Formare il pensiero critico dei professionisti dell'educazione	
Camean-Ariza, Josemaría	242
Tradiciones y celebraciones con propósito: fortalecer la comunidad y la educación del carácter en las escuelas	
Colina Escalante, Alicia de los Angeles	253
La educación del carácter basada en la teoría frommiana	
De Angelis, Viviana	263
Pedagogia a-polarizzata ed Ecosistemi educativi umanizzanti	
De Mutiis, Emiliano	275
La dimensione valoriale nella formazione dell'insegnante specializzato: fondamento e orizzonte per una pratica inclusiva ecosistemica	
Gagliano, Anna	288
Dialogo, comunità, virtù: ripensare i legami intergenerazionali	
Lamas-Álvarez, Victoria-Eugenia	300
Filosofía para Niños y Educación Musical: música, emociones y pensamiento crítico en la formación docente	
Liverano, Giuseppe; Liparoti, Marianna	311
Competenze e virtù del docente nell'era dell'AI: valutazione, equità e inclusione nell'approccio biodidattico in una prospettiva bioeducativa	
Martínez-Agut, M. Pilar; Monzó Martínez, Anna	322
Formar en el cuidado a los profesionales de la educación en formación inicial	
Martínez-Agut, M. Pilar; Monzó Martínez, Anna	332
Repercusión de situaciones complejas en la formación de profesionales de la Educación para el Desarrollo Sostenible	
Monchietto, Alessandro; Kohlloffel, Charlotte	343
Abitare le aporie. La formazione degli insegnanti tra imperativi di mercato e sostenibilità	
Montanari, Mirca	353
Il viaggio formativo iniziale dell'educatore socio-pedagogico tra piste narrative e impegno per l'inclusione	
Pedraza-Navarro, Inmaculada; Lamas-Álvarez, Victoria-Eugenia	365
Filosofía para Niños en Educación Infantil: fase inicial de un proyecto de innovación para la formación docente universitaria	

Romero de Cuenca, Sonsoles; Rodriguez Sedano, Alfredo 376
Virtudes necesarias como fundamento de la formación de un líder según Alexandre Havard

Travaglini, Alessia 391
Promuovere l'epochè nei processi formativi: il contributo delle pratiche autobiografiche

Parte 3 Educazione e formazione tra “Global Compact on Education” e “New Social Contract for Education”

Bellelli, Fernando 403
Il contributo di Thomas Berry alle convergenze tra “Global Compact on Education” e “New Social Contract for Education”

Bianchi, Lavinia; Catarci, Marco; Riccardi, Veronica 413
Indagine sulla rappresentazione di cittadinanza globale ed educazione alla cittadinanza globale (GloCivEd) e impatto sull'impegno civico di studentesse e studenti della scuola secondaria di II grado

Cestaro, Margherita 423
Intercultura e Transdisciplinarietà: sfide per educare ad una cultura di pace

Chiusso, Cristiano 434
Nuove epistemologie educative nell'apprendimento in età adulta

De Feo, Angelamaria 444
Come “fare di questa terra un'unica comunità”?

García Carrasco, Joaquín; Donoso González, Macarena 454
Vida, relación vital con la naturaleza y educación humana

García las Heras, Francisco 463
Identidad, solidaridad y trascendencia, claves para una filosofía de la educación ante un cambio de era mundial

Giacomini, Tommaso; Milani, Paola 474
Il *Kit Preassessment*: un percorso di ricerca partecipativa e collaborativa. Una rilettura alla luce dell'ecologia integrale di papa Francesco

Giunta, Ines 485
La torsione del possibile. Prefigurare il futuro non trasformando il presente

Molinari, Antonio 499
La promessa politica de la pedagogía para un compromiso educativo renovado

Righettini, Cristian 510
Laudato si' +10 un rinnovato impegno pedagogico per l'ecologia integrale, con e per l'altro in istituzioni giuste

Tonon, Elisabetta 518
Un'etica ecologica per la prevenzione della violenza di genere e per la costruzione di una società del rispetto: il ruolo della pedagoga nei centri antiviolenza

Yañez Rodríguez, Yenny Marcela 530
Hacia una educación transformadora – Un análisis filosófico del nuevo contrato social por la educación

Parte 4
**Inclusione, dialogo e pratiche trasformative nella scuola
e nei servizi alla persona**

Brembilla, Maria 538
La mente ecologica: verso una prospettiva embodied in educazione

Capriotti, Virginia 548
Oltre la meritocrazia: per una pedagogia della meritorietà

Chiarani, Matteo 560
L'istanza collaborativa nei servizi universitari di counselling psicologico: il contributo della fenomenologia clinica

Cianfriglia, Maria Chiara; Rossi, Luciana 573
Il Parco della Biodiversità come contesto di apprendimento autentico e sviluppo di competenze

Coppola, Giorgia 585
Senso del luogo e pedagogia della sostenibilità: una ricerca esplorativa

Falzone, Ylenia; La Marca, Alessandra 594
Service-learning e cittadinanza digitale: un modello formativo basato sull'etica delle virtù

Ferrero, Valerio 606
Lezioni americane sulla Philosophy for Children: per un nuovo umanesimo, tra Calvino e Lipman

Ferro Allodola, Valerio 617
Pedagogia preventiva e educazione popolare in Don Bosco: (ri)costruire il futuro a partire dalle povertà educative di oggi

Maulini, Claudia 629
Lo sport inclusivo e la percezione genitoriale. Un'indagine sul cambiamento delle competenze dei figli con disabilità

Maza Dueñas, Mafaldo; García González, Vanessa 641
Ética pedagógica en la formación docente de la Universidad Autónoma Chapingo

Palma, Francesco	655
Mobilità Erasmus e formazione docente: una leva per l'inclusione scolastica in Europa	
Roux, Sofía; Naval, Concepción	665
La hospitalidad como horizonte educativo para una ciudadanía más humana y sostenible	
Salerno, Vincenzo	676
Formazione del carattere ed ecologia integrale in contesti educativi extrascolastici: un caso di studio	
Sgrò, Monica	690
La Capanna di Elisa: approcci artistico-educativi per una pratica trasformativa	
Tiozzo Brasiola, Oscar; Soardo, Jessica	700
GenerAzione S: progettare la sostenibilità con un approccio capacitante. Ricerca-azione con docenti e studenti di una secondaria di secondo grado	
Tracà, Cristian	711
Energia desiderante tra mentoring e performance nella scuola del PNRR	
Trevisan, Sara Maria Carolina	721
Custodire la terra con dolcezza: un cammino di ecologia con i bambini e le api	

Costantino, M. A. (2015). La valutazione di esito nella pratica clinica in situazione di complessità. *Ricerca e Pratiche*, 31, 14–21.

Dal Pra Ponticelli, M. (1995). Riflessioni sulle basi teoriche del servizio sociale: L'approccio cognitivo -umanistico o del problem solving. *La Rivista di Servizio Sociale*, n. 3

Giaccardi, C., & Magatti, M. (2015). Educarsi alla cura: Coltivare, custodire, cantare. *Curare madre terra*.

Siti web:

Papa Francesco. (2014, ottobre 28). *Discorso ai partecipanti all'Incontro mondiale dei movimenti popolari*. Retrieved October 30, 2025, from: https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2014/october/documents/papa-francesco_20141028_incontro-mondiale-movimenti-popolari.html

Papa Francesco. (2017, gennaio 17). *Discorso all'Università Cattolica del Cile*. Retrieved October 30, 2025, from: https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2018/-january/documents/papa-francesco_20180117_cile-santiago-pontuniversita.html

Papa Francesco. (2020). *Discorso ai membri del collegio cardinalizio e della Curia romana*. Retrieved October 30, 2025, from: https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2020/december/documents/papa-francesco_20201221_curia-romana.html

III.9

La torsione del possibile. Prefigurare il futuro non trasfigurando il presente

Giunta, Ines
Università Ca' Foscari Venezia
ines.giunta@unive.it

1. Introduzione

L'ecologia integrale implica, nel senso delineato da papa Francesco (2015), una visione unitaria e relazionale della vita. Questa relazionalità viene estesa in questo contributo a due dimensioni del tempo, il presente e il futuro, nella convinzione che comprendere la particolare natura di questa relazione sia condizione imprescindibile per la custodia della vita in tutte le sue forme. In particolare, lo studio invita a ripensare il futuro non come proiezione cronologica ma come spazio del possibile, riconoscendogli, così, una funzione generativa sul presente e sui modi di abitare il tempo, se stessi e il mondo. In questa prospettiva, l'educazione *al* futuro si configura come parte integrante di una pedagogia autenticamente *ecologica*, volta a orientare le scelte individuali e collettive secondo criteri di giustizia e di cura e a intercettare nell'immaginazione, nella responsabilità e nel discernimento i dispositivi della sua realizzazione.

2. La torsione del possibile

Nel tentativo di chiarire in quale punto del tempo si collochi l'io pensante, Arendt (2009, p. 296) lo situa "tra" passato e futuro, ossia in quello spazio intermedio tra la *memoria* e l'*attesa* che è il *presente*, istante enigmatico e inafferrabile, una sorta di vuoto temporale che, pur privo di consistenza, si configura come il punto di convergenza in cui si proiettano tanto il *non più* del passato quanto il *non ancora* del futuro (Arendt, 2009, pp. 302-303).

Ma se l'esercizio di *memoria* del *non più* sembra essere stato ampiamente giustificato nei secoli dall'importanza riconosciuta alla tradizione orale, prima, e scritta, dopo, della storia, l'*attesa* del *non ancora*, per quanto costituisca un'esperienza comune a tutti, fatica ancora ad uscire dall'alveo di una concezione ingenua che la vorrebbe come nebulosa e utopica manifestazione – (esito) di una spontanea

tensione verso il possibile o di un’attività simil onirica – nella quale prendono forma le aspirazioni personali e collettive. Eppure, è proprio in quel punto di confluenza tra il *non più* e *non ancora* che fa nome *presente* che l’uomo anticipa i progetti più alti (o anche i più terribili) mettendo in moto lo sviluppo storico che anima le utopie sociali, le concezioni religiose e le teorie filosofiche. Bloch (2019) riconosce in questa capacità tutta umana l’esito di una facoltà che denomina *coscienza anticipante*: egli esclude, infatti, che l’essere sia definibile nella sua immediata staticità, ossia che coincida con ciò che è nell’attimo solitario del *presente*, e riconoscendo l’origine della sua vitalità proprio nel *non essere ancora* ne fonda l’ontologia¹ sulle sue potenzialità e sulla sua costitutiva apertura al cambiamento. Di fatto, dunque, quello che nella definizione blochiana sembrerebbe creare una sorta di paradosso, ossia l’accostamento di “anticipante”, che implica il riferimento a qualcosa che accadrà in futuro, a “coscienza”, che è una facoltà che immaginiamo legata all’esperienza del “qui e ora”, rivela, invece, non solo la peculiare natura della coscienza, intesa come flusso in cui passato, presente e futuro non si succedono linearmente ma si compenetrano in un’unica trama di senso, ma anche la specifica dinamica che intreccia il presente e l’avvenire, dischiudendo prospettive interpretative capaci di ridefinire i modi stessi di pensare il tempo e l’esperienza umana. In ordine a queste premesse, visto dalla prospettiva dell’essere, il pensiero si volge al *futuro* come sede del *non-ancora-essere*² – dell’essere che è in cammino, in divenire verso il suo compimento – che anima ogni processo vitale³.

Di converso, se analizziamo il processo dalla prospettiva del tempo, alla luce di quanto detto il *futuro* non è più, dunque, semplicemente ciò che verrà, tempo vuoto da attendere o semplice proiezione cronologica, bensì spazio ontologico costitutivo del possibile (Bloch, 2019), ossia la *sede* in cui l’essere si apre all’inedito, si emancipa dalla fissità e si definisce come tensione progettuale che, pur non essendo ancora attualizzata, è già attiva e operante nel presente. In quanto figura

- 1 «Il non-ancora-conscio nell’uomo appartiene dunque totalmente al non-ancora-divenuto, al non-ancora-portato-fuori o non-ancora-manifestato nel mondo. Il non-ancora-conscio comunica e interagisce col non ancora-divenuto, e più specialmente con ciò che sorge nella storia e nel mondo. Dunque l’indagine sulla coscienza anticipante deve servire fondamentalmente a far divenire psichicamente e materialmente comprensibili le immagini vere e proprie che ora seguiranno, anzi le riproduzioni di una vita migliore desiderata e anticipata. Dunque occorre che prendiamo atto di ciò che anticipa e che lo prendiamo sulla base di una ontologia del non-ancora» (Bloch, 2019, p. 17).
- 2 «Perciò la coscienza più progredita non lavora, nemmeno nel ricordo e nell’oblio, come in uno spazio sprofondato e chiuso, ma in uno spazio aperto, nello spazio del processo e del suo fronte. Questo spazio però è riempito esclusivamente d’aurora verso l’avanti, anche negli esempi tratti da un passato che seguita ad avere un significato; esso è riempito dalla vitalità di un non-ancora-essere capace di arrivare alla coscienza e di essere saputa» (Bloch, 2019, p. 167).
- 3 “L’essere vero non è ancora diventato, è solo in cammino” (Bloch, 1977, p. 159).

del possibile, il futuro si configura come orizzonte generativo che non si limita a proiettarsi oltre il presente, ma che esercita la sua forza configurante “anche”, e forse soprattutto, nel “qui e ora”: è principio attivo che orienta il divenire dell’essere e ne dischiude le virtualità, sollecita l’agire umano a misurarsi con l’apertura dell’inedito e apre il reale a una delle sue molteplici trasformazioni, modificando in maniera ineludibile la tessitura stessa del presente.

Riflettere sul ruolo del futuro equivale, quindi, a coglierne la potenza ontologica, capace di incidere sul *presente* riplasmandolo in profondità. Da un lato, infatti, il *futuro* si iscrive nel presente occupandone lo *spazio* esistenziale e intenzionale: l’“adesso” non è mai pienamente tale, non è semplice attualità, giacché è già attraversato da ciò che *ancora-non-è* ma si annuncia come possibile, e diventa, così, luogo di tensione creativa. Dall’altro, nel momento stesso in cui individuiamo una *configurazione anticipante* del possibile – ciò che temiamo, speriamo, prevediamo per il futuro – questa finisce con l’esercitare un’azione retroattiva sulla *coscienza del presente*, che muta in ragione di essa: le categorie interpretative, le pratiche, le attese, le intenzioni, i desideri e le progettualità che animano il presente si costituiscono, così, in ragione di un orizzonte futuro che ne condiziona la forma e il significato. In tal senso, il futuro si configura come tendenza, come prefigurazione, dimensione generativa e strutturante *già* del presente, in grado di dischiudere nuove modalità di abitare il tempo, l’essere e il mondo. E, in definitiva, come speranza concreta⁴ (Bloch, 2019, p. 92), laddove per speranza si intenda non un atteggiamento soggettivo, ma una categoria ontologica: essa non si limita ad attendere, ma è operante nel mondo, vi apre spazi.

Questa consapevolezza diventa ancora più pregnante laddove si rifletta sulle emergenze ambientali e sociali del presente e sulle preoccupazioni per le destinazioni future: per questo diventa cogente animare pratiche di riflessione comunitaria proprio a partire dalla consapevolezza di dover tematizzare non solo lo slancio del presente verso il futuro, ma anche la ricaduta del futuro sul presente, nella consapevolezza che ogni prefigurazione, sia essa speranza, timore o progetto, riplasma il senso stesso dell’esperienza attuale e ne orienta le possibilità (Palazzo, 2024). Per descrivere efficacemente la natura dialogica e costitutiva del rapporto

4 “[...] la speranza, questo vero e proprio affetto di attesa nel sogno in avanti, non si presenta più soltanto come semplice moto sentimentale riposante in se stesso [...], bensì come funzione utopica consapevole e nota. I suoi contenuti si rappresentano dapprima in idee, essenzialmente in idee della fantasia. In rappresentazioni fantastiche, a differenza di quelle rammentate, che si limitano a riprodurre percezioni già state e che con ciò proiettano sempre di più la loro ombra verso il passato. E anche le rappresentazioni della fantasia in questo caso non sono tali da comporsi unicamente di ciò che sussiste, in maniera arbitraria (un mare di pietra, una montagna d’oro e cose simili), bensì sono tali che, anticipando, continuano ciò che è già presente nelle possibilità future del suo essere diverso e migliore” (Bloch, 2019, p. 170).

temporale, in cui presente e futuro non si succedono ma si co-determinano, Palazzo prende a prestito dalla fisica due termini, *tensione* e *torsione*, nella consapevolezza che laddove in fisica questi fenomeni comportano una deformazione, in filosofia determinano una vera e propria *trasformazione di senso*. Il termine *tensione*, che è utilizzato per indicare la forza lineare che allunga, traposto nella filosofia del tempo esprime bene il movimento proiettivo dell’esperienza umana, la capacità immaginativa e intenzionale di aprire il presente a possibilità che ancora non sono, ma che orientano desideri, decisioni e azioni: in questo senso, la *tensione* non è mera proiezione cronologica, ma il dinamismo costitutivo della coscienza temporale che rende il futuro anticipabile e abitabile come spazio del possibile. Il termine *torsione*, invece, con il quale tradizionalmente si intende una sollecitazione meccanica che provoca la rotazione di una parte di un corpo rispetto a un’altra, è un movimento inverso rispetto alla tensione, che indica la pressione configurante delle immagini, delle aspettative e delle narrazioni del futuro sul presente, al quale conferisce forma, direzione e significato. Si tratta, in un certo senso, di quella che potremmo definire una *dimensione performativa dell’immaginazione anticipante*: ciò che attendiamo, temiamo o progettiamo plasma già l’orizzonte attuale, trasformando il presente in funzione dei futuri pensati. In sintesi, la tensione mette in moto il futuro a partire dal presente, mentre la torsione fa sì che il futuro immaginato modifichi il presente. Insieme descrivono la natura dialogica e costitutiva del rapporto temporale, in cui presente e futuro non si succedono ma si co-determinano.

Con una nota non marginale in ordine alla accennata trasformazione di senso, che qui prende la forma di un vero e proprio shift paradigm: la *torsione* assume, infatti, in particolare, una valenza metaforica e concettuale profonda, individuata in una figura precisa del suo movimento, quello della *rotazione* non uniforme delle diverse sezioni interne di un corpo lungo il suo asse, che intercetta un aspetto che la rende particolarmente efficace nel denotare come il futuro, pur rimanendo temporalmente dov’è, torni in parte indietro con un movimento retroattivo di proiezione mediante il quale l’anticipazione del possibile – nelle sue forme progettuali, etiche o immaginative – eserciterebbe una forza orientativa sul presente, contribuendo a ridefinirne priorità, scelte e significati. Una retroazione ideativa. Un’altra *ecologia delle idee* (Bateson, 2000).

Utilizzando un termine che richiama la nozione logica di *bicondizionale*, Palazzo (2024) si riferisce, inoltre, a questo particolare tipo di relazione come a un caso di *coimplicazione logica* del tipo (a b) (b a) in cui due proposizioni risultano connesse da implicazioni reciproche: ciascuna funge da antecedente rispetto all’altra e, al tempo stesso, da conseguente (“a implica b” e “b implica a”). In particolare, la *coimplicazione* tra presente e futuro consiste nel fatto che il presente *implica* il futuro, nel senso che ogni atto, decisione o configurazione del presente determina – o condiziona – ciò che potrà accadere in seguito, e il futuro *implica*

il presente, in quanto l’orizzonte anticipato (attese, progetti, finalità) retroagisce sul modo in cui si vive e si struttura il presente ($p \Rightarrow f$) ($f \Rightarrow p$). Essa può essere intesa, dunque, come una relazione di reciproca necessità, esito di una sorta di relazione riflessiva non lineare, in cui un termine esiste e acquisisce senso solo in rapporto all’altro: il futuro dipende dalle determinazioni attuali che lo anticipano e il presente è informato dalle virtualità del futuro. In tal modo, le due dimensioni temporali si definiscono mutualmente in un *vincolo di interdipendenza generativa*. La nostra speranza e il nostro peggiore incubo al contempo. Con una sola certezza: che se non governata, la *torsione* del futuro sul presente può generare smarrimento, paralisi o adattamenti reattivi e rischia di far precipitare tanto l’uno quanto l’altro nel caos.

3. Governare la torsione

Se il futuro non si limita a rimanere sullo sfondo come semplice proiezione temporale, ma entra in dialogo con il presente condizionandone visioni, decisioni e pratiche, allora diventa necessario interrogarsi sui modi attraverso i quali la *torsione* sul presente possa (e debba) essere governata e non subita, che, considerato da una prospettiva pedagogica, vuol dire avviare una riflessione su quali processi formativi possano consentire all’uomo di questo complesso tempo storico di vivere e scegliere con *discernimento*. Il discernimento, in particolare, può essere inteso come la facoltà critica ed etica che consente al soggetto di orientarsi nelle situazioni complesse della vita, scegliendo in modo responsabile tra alternative possibili. Aristotele con la nozione di *phronesis* lo definisce come prudenza deliberativa, ossia la capacità di valutare e decidere in vista del bene (Aristotele, 1999). In ambito filosofico-ermeneutico, Ricoeur lo associa alla funzione narrativa del sé, che permette di unire giudizio etico e costruzione di senso (Ricoeur, 1993). In prospettiva pedagogica, il discernimento diventa categoria fondativa della formazione: Biesta (2022) lo descrive come il cuore del processo di soggettivazione, che non si limita ad acquisire competenze ma implica “imparare a rispondere” responsabilmente alle domande dell’altro e del mondo. Analogamente, Dewey (1986) e Schön (2024) lo riconducono al pensiero riflessivo, inteso come capacità di interrogare criticamente l’esperienza per guidare l’azione.

Ne emerge, dunque, una categoria complessa, al crocevia tra conoscenza, etica e responsabilità, da intendersi, al contempo, come facoltà cognitiva, che vaglia possibilità e conseguenze, e attitudine etica, che orienta le scelte verso la giustizia, la cura e il bene comune e, dunque, direttamente implicata in ogni discorso sui futuri.

Ma su quali fattori di trasformazione dovrebbe puntare un tale processo per evitare di ridursi a pura categoria contemplativa, priva di reale efficacia trasfor-

mativa? In altri termini, quali sono le modalità, i dispositivi e le forze che agiscono come fattori concreti di cambiamento sul piano individuale e collettivo nell’oggi per il domani? Due, in particolare, le *leve* della trasformazione, non banali e in parte provocatorie, individuate in questo studio, la *paura* e la *norma*, criteri di regolazione dell’agire solitamente configurati come dispositivi inibitori fondati su una limitazione estrinseca, non radicata nel soggetto stesso, e che qui sono riletti, invece, in prospettiva generativa e autenticamente trasformativa.

3.1 *Il principio paura*

Quanto alla prima leva, la *paura*, va da sé come i *catastrofismi* non ci abbiano resi né più saggi né più prudenti, anche in un tempo come quello presente, in cui le sofisticate proiezioni ad opera dell’IA presentano scenari futuri veritieri oltre che terribili. Si tratta, piuttosto, di una possibilità che fa eco all’accurata domanda di Jonas (2009) se in nome della conservazione dell’umanità si possa immaginare una forma di maturità non più guidata dalla speranza di una promessa futura, ma semplicemente motivata dalla consapevolezza del pericolo e dalla forza della paura (Jonas, p. 206). In ragione di essa, si apre, in Jonas, una riflessione profonda su ciò che egli stesso definisce come *la voce meno nobile della paura* (Jonas, p. 245) o *principio paura* (Jonas, p. 284), un sentimento spesso screditato sul piano morale e psicologico, ma che, con un radicale ribaltamento di prospettiva, viene elevato a componente essenziale dell’etica della responsabilità. Secondo Jonas, infatti, la *paura* – lungi dall’essere segno di pusillanimità (Jonas, p. 284) – è oggi più che mai necessaria: in un’epoca in cui la fiducia cieca nel progresso non è più sostenibile, essa si rivela come forza “morale” da recuperare. Ma non si tratta di una paura paralizzante o autoreferenziale: Jonas distingue con nettezza tra la paura che dissuade dall’agire e quella che invece sollecita all’azione responsabile, ovvero la paura rivolta non a se stessi, ma all’oggetto della propria responsabilità (Jonas, p. 285). È questa la forma di paura che sorregge la domanda etica originaria: “Che ne sarà di colui di cui dovrei prendermi cura, se non lo faccio?” Quanto più incerto, distante o inedito è il futuro, tanto più si rende necessario mobilitare immaginazione e sensibilità emotiva, fino a sviluppare una sorta di *fiuto morale* – un’*euristica della paura* la chiama Jonas (2009) – capace di anticipare il male possibile e riconoscere il bene da custodire. In questo processo, l’immaginazione svolge un ruolo tutt’altro che accessorio: è la facoltà che rende presente ciò che non è ancora reale, colmando lo scarto tra l’astrattezza del rischio tecnologico e la concretezza necessaria a suscitare un’autentica risposta emotiva e morale. Vista da questa prospettiva, la *paura* non è un sentimento da reprimere, ma un dovere preliminare dell’etica storica, un richiamo all’azione che non esclude, ma anzi presuppone, la speranza nella prevenzione. Evitare la paura là dove essa è giusti-

ficata e necessaria sarebbe, al contrario, vero segno di *pusillanimità*. Questo atteggiamento di responsabilità si fonda su un recupero radicale del *rispetto*, per ciò che l'uomo è e può essere, e dell'*orrore*, per ciò che potrebbe diventare se venisse travolto da un potere tecnico senza limiti e senza memoria. Solo un'etica che, partendo dalla previsione del male, sappia ritrovare nel presente ciò che è inviolabile può impedire che il futuro venga conquistato a scapito dell'umano.

Infine, Jonas (2009) mette in guardia dal sacrificare l'*integrità dell'essere umano* con il pretesto di salvaguardare un'umanità futura astratta, poiché «Un'eredità degradata coinvolgerebbe nel degrado anche gli eredi» (p. 286). Il vero fine dell'etica della responsabilità non è, dunque, un'utopia remota, ma la custodia continua di questa *eredità umana*, l'unica veramente desiderabile, intesa come apertura verso una pretesa smisurata di umanità che, pur sempre eccedendo le nostre forze, ci impegna in ogni momento del presente a preservarne la dignità. Conservare intatta questa eredità, attraversando i pericoli del tempo *presente*, e persino resistendo agli effetti distruttivi dell'agire umano, non è un sogno irrealizzabile, ma rappresenta il compito concreto e non secondario della responsabilità nei confronti del *futuro* dell'uomo (pp. 286-287).

3.2 *La legge del desiderio*

Nella logica delle modalità restrittive normalmente utilizzate come regolatori estrinseci dell'agire, un'altra leva è rappresentata, come si diceva, dalla *coercizione normativa*. Tradizionalmente, la *legge* è stata intesa come un sistema di norme finalizzate a regolare i comportamenti, a prevenire il disordine e a preservare la convivenza. In questa visione, essa esercita una funzione eminentemente contenitiva, fondata su un apparato prescrittivo e punitivo: ciò che si impone attraverso la *legge* non è tanto l'adesione consapevole a un principio di giustizia, quanto la conformità esterna a regole stabilite da un'autorità. Il rispetto della norma, in questo caso, si misura attraverso l'obbedienza e la sanzione e non attraverso un processo di interiorizzazione o di riconoscimento soggettivo. Ma se la *legge* viene intesa soltanto in questi termini, come un insieme di regole eteronome, imposte dall'esterno per garantire comportamenti conformi – ad esempio nel tentativo di tutelare il futuro a partire dal presente –, allora il rischio è quello di generare un sistema di sorveglianza e obbedienza, in cui si contrappongono carcerieri e carcerati. In tale dinamica, nessuno è davvero messo nella condizione di riconoscere e abitare la *legge* sentendola come propria: la norma viene eseguita, ma mai veramente compresa o, di più, desiderata. E così, anche la finalità più alta, che, come afferma Jonas (2009), è la tutela dell'*integrità dell'essere umano*, finisce per smarrirsi, ridotta a obbligo formale o precetto astratto.

Perché una norma sia effettivamente trasformativa, occorre, invece, non già

costringere al rispetto del dovere, ma, a partire dalla universalità dei diritti che tutela, far emergere la corrispondenza tra ciò che richiede e ciò che la vita stessa domanda per fiorire. In poche parole, disvelarla come *desiderabile* (Recalcati, 2024). La *legge* non si oppone al desiderio, ma lo incarna: il desiderio di stare bene, di vivere bene, di essere e sentirsi tutelati, di vedere soddisfatti i propri bisogni e ascoltare le proprie legittime richieste. In altre parole, la norma non reprime, ma orienta la vita verso il suo compimento. Non chiede obbedienza cieca, ma risuona nel soggetto come esigenza interiore, come forma simbolica che consente al desiderio di trovare una direzione, una forma, un senso. È esattamente questo lo spostamento proposto da Recalcati (2024) nella sua rilettura della Legge divina a partire dall’insegnamento di Gesù. Cristo, secondo Recalcati, non nega la Legge, né la rovescia: la porta a compimento riconquistandola nella sua verità più profonda, che non la vuole come imposizione dall’esterno, ma come esplicitazione al mondo, testimonianza viva di quanto *in interiore homine* ciascuno sa essere ciò che rende la vita pienamente umana. Nella sua lettura, la Legge non è più quella del castigo repressivo, ma è *legge del desiderio*: non viene opposta alla vita, ma iscritta nel suo stesso cuore.

Da questa prospettiva (con le necessarie cautele richieste da ogni trasposizione concettuale⁵) la norma non va più intesa come limite alla libertà, ma come principio generativo, radicato nel desiderio stesso di una vita percepita come tale solo quando è capace di produrre senso, relazioni e futuro (Recalcati, 2024). Ed è in questo orizzonte, ancora, che la norma può essere riconosciuta come forma etica del desiderio, poiché trasfigura la spinta individuale a vivere bene in istanza comune di giustizia e di cura reciproca. Il compito educativo ed etico più alto diventa, allora, quello di rendere la norma abitabile, non semplicemente eseguibile: riconoscerla come espressione viva del desiderio di giustizia e della responsabilità verso sé, l’altro e il mondo che verrà, piuttosto che ridurla a mero codice repressivo. Ma perché la norma possa essere vissuta non come imposizione ma come desiderio, è necessaria, ancora una volta, l’attivazione della *facoltà immaginativa*. Anche in questo caso l’immaginazione non è fantasia evasiva, ma capacità anticipatrice che rende possibile raffigurarsi il proprio modo peculiare di *sentire* ciò che essa custodisce e di *avverarne* la promessa etica (la possibilità di una vita piena, relazionale, generativa), così illuminando il legame tra desiderio e giustizia, tra libertà e responsabilità di una luce nuova, *singolare*, più umana.

In conclusione, la *paura* non si configura come un dominio paralizzante che

5 In questo caso, ad esempio, mentre nel caso della Legge divina si dà per scontato che questa sia portatrice di valori universalmente condivisibili, per quella (chiamiamola) terrena, non si può affermare che sia sempre così, il che restringe il campo di verità di questa affermazione e, conseguentemente, della possibilità di trasposizione alle leggi terrene solo a quelle che riconoscono nella tutela della vita in tutte le sue forme un valore da preservare.

inibisce l’agire, ma come forza anticipatrice dotata di valore etico, capace – attraverso l’*immaginazione* – di rendere visibile il rischio e di sollecitare la responsabilità verso ciò che è fragile e ancora a venire. Parimenti, la *norma* non si impone più come un comando eteronomo, ma si rivela – proprio grazie all’*immaginazione* – come principio interno generativo, riconoscibile come condizione di possibilità per una vita pienamente umana, orientata al senso e aperta alla fioritura dell’esistenza propria e altrui.

Una prima considerazione riguarda, dunque, la relazione peculiare tra leve e discernimento: le *leve* senza discernimento rischiano di operare in modo cieco o coercitivo; il *discernimento*, senza leve, resta invece pura categoria contemplativa, priva di efficacia trasformativa. Una seconda considerazione riguarda, invece, la relazione tra il discernimento e l’*immaginazione*, facoltà fondamentale emersa trasversalmente alle leve individuate: da un lato, l’*immaginazione* apre il ventaglio delle possibilità, generando scenari e alternative che consentono di uscire dalla rigidità del dato immediato; dall’altro, il *discernimento* offre il criterio critico ed etico per vagliare tali possibilità, distinguendo ciò che è giusto, sostenibile e orientato al bene comune. Potremmo dire, più propriamente, che l’*immaginazione* è facoltà anticipatrice (Bloch, 2019; Ricoeur, 1993), che dischiude il possibile e alimenta il desiderio, mentre il *discernimento* è facoltà selettiva e normativa, che traduce il possibile in scelte responsabili, trasformando la potenza immaginativa in atto educativo ed etico. In ragione di ciò, sembra possibile concepire il *discernimento* e l’*immaginazione* come necessariamente complementari: l’*immaginazione* senza discernimento rischia, infatti, di cadere nell’utopia astratta o nell’evasione, mentre il *discernimento* senza immaginazione rischia di ridursi a conformismo e prudenza sterile. Solo nella loro integrazione si apre la possibilità di un futuro inteso come spazio di responsabilità e di trasformazione.

4. I limiti dell’immaginazione e l’immaginazione come limite

Se, come si è detto, l’*immaginazione* rappresenta una facoltà decisiva tanto nel governo della paura quanto nella possibilità di aderire interiormente alla norma, vale la pena soffermarsi sulla sua natura, sui suoi limiti e sulle condizioni che ne compromettono l’efficacia.

Una riflessione particolarmente feconda in questo senso è offerta da Günther Anders (2024), il quale smonta l’idea, oggi tanto diffusa quanto ingenua, secondo cui l’immaginazione sarebbe una facoltà illimitata, potenzialmente capace di rappresentare tutto: i prodotti generati dalla nostra tecnica (e gli effetti che siamo in grado di innescare attraverso di essa) hanno raggiunto una tale ampiezza e potenza da risultare talmente eccedenti la nostra capacità di rappresentazione da non riuscire più nemmeno a riconoscerli come responsabilità nostra. Non è soltanto la

portata smisurata delle nostre prestazioni a superare i limiti dell’immaginazione, ma anche il fatto che esse si realizzano attraverso processi estremamente mediati. Quando ci troviamo coinvolti in una delle molteplici fasi frammentate della produzione, perdiamo progressivamente ogni interesse per l’insieme e per le sue conseguenze; più ancora, perdiamo la capacità stessa di rappresentarci ciò a cui stiamo contribuendo. Si è aperta così una frattura crescente tra ciò che siamo in grado di fare e ciò che siamo in grado di rappresentarci: una *discrepanza* che non è solo cognitiva, ma anche morale e che produce un inceppamento sistemico del sentire e del pensare. Anders lo esprime con chiarezza: «[...] gli effetti della nostra produzione sono oggi così grandi e così mediati che non riusciamo più a farcene un’immagine, e dunque non possiamo più assumerne la responsabilità» (p. 30). Questo fallimento non riguarda solo la fantasia, ma anche la percezione, l’emotività, e in ultima analisi, il senso di responsabilità: l’impossibilità di “vedere” ciò che si provoca porta all’indifferenza e l’indifferenza all’assuefazione. E, paradosso dei paradossi, alla *vergogna prometeica*, «[...] che si prova di fronte all’umiliante altezza di qualità degli oggetti fatti da noi stessi» (Anders, 2007).

In questo quadro, l’*immaginazione* assume, quindi, un ruolo cruciale: non come facoltà illusoriamente onnipotente, ma come esercizio difficile, esposto all’inadeguatezza e tuttavia necessario per rendere la *norma desiderabile* e la *responsabilità praticabile*. Solo se saremo in grado di riattivare l’immaginazione come facoltà anticipante e riflessiva, sarà possibile interrompere l’invisibilità sistemica dell’agire tecnico, restituendo alla soggettività morale la possibilità di sentire e di scegliere.

E se è ormai chiaro che l’immaginazione abbia *un* limite, forse vale la pena di soffermarci sull’importanza dell’immaginazione *come* limite, ossia come strumento storicamente finito e critico per porre limiti al delirio di onnipotenza.

A ben guardare, infatti, la tecnica, nel metterci di fronte alla consapevolezza che possiamo fare molto, ma non possiamo prevedere tutto, che possiamo intervenire, ma non senza conseguenze, ci suggerisce un uso del *limite* anche sotto altra forma: non solo come frontiera invalicabile del possibile, ma come preziosa soglia del fattibile e del desiderabile. Anders (2024) intravede, infatti, nell’esperienza della *discrepanza*, che di quel limite è la parte percepita, un’opportunità etica: per il filosofo è proprio nello choc del nostro inceppamento che «[...] risiede una forza ammonitrice» (p. 40) in grado di attivare un meccanismo d’inibizione etica e di interrompere la catena cieca dell’agire tecnico. Se riconosciuta e assunta non come alibi ma come choc, dunque, questa incapacità di immaginare, può generare una salutare sospensione, un’esitazione feconda che obbliga il soggetto a interrogarsi in ordine a quella *paura etica* che, come si diceva, non paralizza ma richiama alla responsabilità: da questa prospettiva, percepire di non riuscire più a rappresentare gli effetti del proprio operato può diventare non il punto di svolta a partire dal quale arrendersi ad un declino inesorabile, ma da cui ripartire, il

varco in cui decisione e consapevolezza si riattivano. In questo senso, il pensiero di Anders si salda profondamente con quello di Jonas: entrambi richiamano a un’etica della vigilanza e dell’anticipazione, in cui l’immaginazione non è lusso intellettuale, ma condizione concreta per restare umani: «Non riesco ad immaginarmi l’effetto dell’azione» – scrive Anders (2024) – «Dunque si tratta di un effetto mostruoso. Dunque non posso assumermene la responsabilità. Dunque devo riesaminare l’azione progettata oppure devo rifiutarla o combatterla» (p. 40).

In quest’ottica, l’immaginazione non è un’evasione, ma un esercizio di misura, un dispositivo critico che ci aiuta a dare forma al possibile senza cedere all’illusione dell’illimitato. È ciò che rende possibile un governo di sé e del mondo fondato non sull’autonomia assoluta, ma su un’indipendenza appresa, radicata in legami esemplari e pratiche condivise, ma soprattutto sulla capacità di vedere la soglia e di sapersi fermare. Il soggetto non nasce autosufficiente, ma diventa capace di libertà proprio nella misura in cui si riconosce finito, situato, interdipendente. In questo senso, l’immaginazione non ci spinge a superare il limite, ma ci aiuta a riconoscerlo, nominarlo, amministrarlo.

5. Per un’educazione immaginifica

Ma se l’immaginazione è esercizio di misura che dà forma al possibile senza cedere all’illusione dell’illimitato, a partire da quale ancoraggio l’*immaginamento* (atto dell’immaginare) può sperare di attualizzarsi senza venire meno al compito individuato? Qual è, in sostanza, il principio primo cui obbedire coerentemente con la filosofia del limite descritta? Quale visione desiderabile in quanto valore? Quale valore legittimo?

Difficile dirlo, ma di sicuro non sembra di sbagliare individuando come sfondo alla scelta l’idea di interconnessione radicale tra tutti i viventi di Haraway (2020). Contro ogni concezione dell’identità come entità autonoma e autosufficiente, Haraway propone una visione del mondo in cui l’essere si costituisce sempre *nella* e *attraverso* la relazione con altri esseri, umani e non umani. Questa prospettiva si oppone all’*eccezionalismo antropocentrico* e abbraccia una posizione *antispecista*, che rifiuta qualsiasi gerarchia tra le specie. A tale visione si collega il principio di *simpoiesi*, che letteralmente significa “fare insieme”: nessun essere vivente può esistere o operare in modo indipendente, poiché ogni forma di vita è il risultato di processi collettivi, co-evolutivi, co-produttivi. La *simpoiesi* diventa, quindi, una chiave epistemologica ed esistenziale per comprendere la natura relazionale dell’esistenza superando l’illusione di un soggetto padrone e sovrano: di un soggetto senza limite, appunto. E si fa’ *fine giusto e legittimo in sé*.

Da questo impianto ontologico discende una precisa postura etica. Haraway insiste su due concetti fondamentali: da un lato la *response-ability*, ovvero la ca-

pacità di rispondere all’altro, che implica l’assunzione di responsabilità all’interno di relazioni che non sempre si scelgono, ma che ci coinvolgono in quanto esseri situati in un tessuto interdipendente; dall’altro, il principio del *making kin*, che rimanda alla possibilità di costruire legami di parentela non biologici, generando alleanze, solidarietà e forme di cura che oltrepassano le appartenenze di specie. In questa prospettiva, essere responsabili significa riconoscersi parte di una rete vivente, assumere il compito di coabitare il mondo con alterità radicali e inventare nuove genealogie affettive e politiche, capaci di sostenere la vita in condizioni di vulnerabilità condivisa.

Tre, dunque, i compiti che si profilano per l’educazione e una necessaria premessa.

Il primo compito consiste nel mettere la mente in grado di svolgere la sua funzione *immaginifica* (di creazione di immagini). A tale scopo non basta possedere un *immaginario* (un repertorio di immagini) brulicante di futuri, né essere naturalmente *immaginosi* (dotati di fervida immaginazione): occorre, piuttosto, che l’*immaginamento* (l’atto dell’immaginare) venga educato allo sforzo *immaginativo* di saper pensare il proprio stesso limite per il bene di tutta la rete *simpoietica*.

Il secondo compito è studiare i modi attraverso i quali riuscire a supportare adeguatamente l’*immaginazione* nella realizzazione di ciò che è giusto, buono e degno di essere compiuto. Bloch (2019) mostra come, in realtà, ogni atto di volontà affondi le proprie radici nel *desiderio*: non si dà volere che non sia preceduto da un’immagine desiderata. Il *desiderio* non è, infatti, come si diceva, impulso cieco, ma orientamento figurativo verso ciò che ancora non possediamo, un presentimento che anticipa possibilità di vita migliore e custodisce, nel cuore dell’essere, il bisogno di un dover-essere. Dallo spazio interiore emerge dapprima uno stimolo, un anelito generico; questo può farsi brama, orientata all’esterno ma ancora irrequieta e dispersa. La brama, se resta cieca, divaga come mania insaziabile; solo quando si dirige verso un fine determinato diventa ricerca, poi impulso finalizzato, capace di colmare una mancanza concreta, che nell’uomo, a differenza dell’animale, si accompagna alla facoltà di raffigurare la mèta, di immaginarla nella sua compiutezza. Qui il desiderare si distingue e si amplia rispetto alla brama: si nutre della rappresentazione di un “meglio”, fino a dare forma all’immagine di ciò che “dovrebbe essere”. Questa immagine stimola il desiderio e lo rende impaziente, ma resta passiva finché non si congiunge alla volontà. Il volere è desiderio che si fa azione, talvolta su vie aspre, ma sempre animato da ciò che l’immaginazione ha saputo figurare. Quanto più vivida è questa rappresentazione, tanto più potente sarà la volontà. I desideri, pur non operando direttamente, custodiscono e dipingono con fedeltà ciò che merita di essere compiuto, “cantando” alla volontà la direzione da seguire.

La realizzazione di ciò che è bene per la rete simpoietica è, pertanto, un compito complesso, composito, che consiste nel saper favorire la concatenazione *rap-*

presentazione-desiderio-volontà avendo cura di offrire immagini talmente vivide del bene possibile da innescare un desiderio tanto irresistibile da spingere all'azione una volontà inarrestabile.

Il terzo compito riguarda come intervenire su se stessi allo scopo.

Per farlo serve disciplina, o, meglio, quella forma di disciplina che è auto-diretta. La costruzione di sé come *soggetto morale desiderante* contiene, infatti, in sé non solo una possibilità, il compimento del proprio *humanum*, ma anche due incognite, il rischio del fallimento, e del conseguente adattamento allo scorrere delle cose, e il rischio di «[...] diventare schiavi del proprio desiderio» (Natoli, 2008, p. 108), cosa che, in assenza di garanzie circa il fatto che il futuro desiderato sia stato immaginato assecondando l'idea di un bene comune, può risolversi in un delirio di onnipotenza e, dunque, ancora nell'incapacità di porsi dei limiti. Per scongiurare un tale pericolo, spiega Natoli (2008), bisogna educare all'*enkrateia*⁶, che vuol dire entrare in *potere di se stessi*, che consiste proprio nel diventare legge a sé stessi, darsi un limite ed essere all'altezza del proprio limite.

6. Conclusioni

Siamo consapevoli di quanto il presente condizioni il futuro, anche se di rado questa consapevolezza si è tradotta in scelte responsabili, come dimostrano le crisi ambientali e sociali che stiamo attraversando. Siamo meno consapevoli, però, di quanto immaginare il futuro determini già il presente e, di conseguenza, del processo di feedback (retroazione) che interessa l'accoppiamento strutturale presente/futuro, un meccanismo attraverso il quale un cambiamento in una parte del sistema causa un effetto che amplifica o riduce ulteriormente il cambiamento originale. Ma se l'inconsapevolezza del primo (cioè di quanto il presente condizioni il futuro) rischia di far degenerare il futuro, l'inconsapevolezza della torsione del secondo sul primo rischia di innescare un pericolosissimo un circolo vizioso di co-determinazioni che porterà al collasso.

Saper compensare sapientemente feedback positivi (che amplificano il cambiamento originale, così portando a un'escalation che allontana il sistema dallo stato normale e che spinge verso un cambiamento significativo) e feedback negativi (che lo riducono o lo attenuano e che mirano, quindi, a mantenere la stabilità) è la sfida a cui siamo chiamati tutti. E, di conseguenza, il compito educativo che si delinea per questo tempo storico. Imparare a governare la torsione, vuol dire,

6 Il termine greco *enkrateia* indica la capacità di entrare in possesso di sé, di governarsi interiormente. Non coincide con una disciplina eteronoma o imposta dall'esterno, ma con l'auto-dominio consapevole che rende l'individuo capace di esercitare responsabilmente la propria libertà.