

Alessandro Ferrante

PEDAGOGIA E ORIZZONTE POST-UMANISTA

INDICE

Introduzione	7
1. La pedagogia nell'età della tecnica	11
1.1. Per una pedagogia non antropocentrica (p. 11) – 1.2. L'età della tecnica (p. 13) – 1.3. Il disagio dell'educazione nell'età della tecnica (p. 19) – 1.4. Paradigmi in transizione (p. 23)	

Parte Prima

ANTROPOCENTRISMO E PEDAGOGIA

2. Il paradigma antropocentrico	31
2.1. Antropocentrismo ontologico, epistemologico, etico (p. 31) – 2.1.1. Antropocentrismo ontologico (p. 32) – 2.1.2. Antropocentrismo epistemologico (p. 33) – 2.1.3. Antropocentrismo etico (p. 34) – 2.2. Antropocentrismo, umanismo e umanesimo (p. 36) – 2.3. Il dualismo tra natura e cultura (p. 40) – 2.4. L'interpretazione antropocentrica della tecnica (p. 44) – 2.5. L'interpretazione antropocentrica del rapporto tra l'uomo e le alterità animali (p. 47) – 2.6. Il declino dell'antropocentrismo umanista (p. 50)	
3. Il paradigma antropocentrico in pedagogia	55
3.1. La tradizione umanista della pedagogia (p. 55) – 3.2. Le implicazioni pedagogiche dell'antropocentrismo umanista (p. 60) – 3.2.1. Gli effetti socio-culturali del modello educativo antropocentrico (p. 60) – 3.2.2. Le categorie antropocentriche dell'immaginario pedagogico (p. 62) – 3.2.3. L'uomo come oggetto del sapere pedagogico (p. 65) – 3.3. Le ripercussioni della crisi dell'umanesimo sulle scienze umane. Il caso emblematico della pedagogia (p. 67) – 3.4. Le risposte pedagogiche alla crisi dell'umanesimo (p. 71) – 3.4.1. Antropocentrismo pedagogico 'forte' (p. 71) – 3.4.2. Antropocentrismo pedagogico 'debole' (p. 73) – 3.4.3. Post-antropocentrismo pedagogico (p. 75)	

Parte Seconda

POST-UMANESIMO E PEDAGOGIA

4. L'orizzonte teorico post-umanista	83
4.1. L'ambiguità della nozione di post-umano (p. 83) – 4.2. Il transumanesimo (p. 86) – 4.2.1. La differenza fra transumanesimo e post-umanesimo (p. 91) –	

4.3. I riferimenti culturali del post-umanesimo (p. 92) – 4.4. L'evoluzione del dibattito post-umanista (p. 96) – 4.5. L'orientamento teorico del post-umanesimo (p. 98) – 4.6. L'interpretazione post-umanista della tecnica (p. 102) – 4.7. Lo scarto paradigmatico tra antropocentrismo e post-umanesimo (p. 105)	
5. Gli orientamenti post-umanisti della riflessione pedagogica	109
5.1. Il post-umanesimo in pedagogia (p. 109) – 5.1.1. Il post-umanesimo come reagente concettuale (p. 110) – 5.1.2. Il post-umanesimo come cartografia del mondo contemporaneo (p. 113) – 5.1.3. Il post-umanesimo come cornice metateorica (p. 116) – 5.2. Nuclei tematici degli studi pedagogici post-umanisti (p. 121) – 5.2.1. La questione del soggetto (p. 122) – 5.2.2. La questione delle tecnologie e dei materiali (p. 125) – 5.2.3. La questione del rapporto con la natura e gli animali non umani (p. 129) – 5.2.4. La questione della ridefinizione del sapere pedagogico (p. 137) – 5.3. Riflessioni e note critiche sul post-umanesimo pedagogico (p. 142)	
6. Riccardo Massa e il post-umanesimo	149
6.1. Massa e il post-umanesimo: una contaminazione possibile? (p. 149) – 6.2. I presupposti teorici di Massa (p. 153) – 6.3. Per una rottura epistemologica in pedagogia (p. 156) – 6.4. La questione dell'interdisciplinarietà (p. 161) – 6.5. Il metodo educativo come oggetto della pedagogia (p. 162) – 6.6. Dal metodo al dispositivo (p. 168) – 6.7. Il dispositivo educativo come oggetto della pedagogia (p. 171) – 6.8. La specificità dell'esperienza educativa (p. 176) – 6.9. Post-umanesimo, pedagogia e scienze umane (p. 184)	
Conclusioni	193
Bibliografia	201
Sitografia	217

INTRODUZIONE

Ogni volta che pensiamo l'educazione, ogni volta che parliamo di educazione, siamo come catturati inconsapevolmente da un certo ordine del discorso che ci induce a dare per scontato il fatto che i nostri pensieri e le nostre parole possano, anzi *debbono* riferirsi principalmente, se non esclusivamente, all'uomo. Sembriamo accecati da un bagliore antropologico che ci impedisce di vedere tutto ciò che in educazione esula da un rapporto interumano. Molto spesso i pedagogisti, gli educatori professionali, così come coloro che formano senza una qualifica specifica ritengono che educare equivalga a porsi in una relazione interpersonale. Ciò fra l'altro avviene in una società in cui il valore della persona e la centralità dell'educando sono declamati e ripetuti come un mantra, finendo per divenire qualcosa di talmente ovvio e scontato da risultare autoevidente. Non esiste praticamente più scuola o servizio educativo che non dichiari di mettere al centro dei propri progetti educativi i suoi utenti e che non consideri la relazione lo strumento formativo privilegiato. In quest'ottica l'educazione è sorretta da principi umanisti e pare davvero destinata a risolversi in una relazione fra due o più individui.

Questa opzione valoriale e questa attenzione al piano relazionale sono ampiamente giustificate dal punto di vista affettivo e psicologico. Sappiamo bene in qualità di genitori, insegnanti, operatori sociali che la fatica come anche la bellezza di ogni pratica pedagogica, le soddisfazioni o le frustrazioni che da questa possono derivare, dipendono in larga misura dalla qualità della relazione che riusciamo a instaurare con i soggetti con cui condividiamo i contesti familiari, scolastici, educativi. Quando si conclude un percorso formativo e si ripensa a quanto è avvenuto, ciò che torna alla mente sono i volti, gli sguardi, le parole, i gesti delle persone con cui lo si è vissuto, il clima affettivo che si è sperimentato, le difficoltà incontrate, gli eventuali successi raggiunti, i momenti di maggiore spessore emotivo,

gli apprendimenti che si sono o non si sono verificati. Indiscutibilmente è proprio tutto questo a rendere l'educazione qualcosa di avvincente e coinvolgente, che vale la pena desiderare ed esperire.

Tuttavia, se ci si sposta a livello delle concrete prassi educative, la centratione sulla persona e sulla relazione si rivela di per sé insufficiente sia per comprendere ciò che in esse accade, sia per orientarle pragmaticamente. L'azione didattica-educativa, difatti, si esplica non solo rapportandosi ad altri soggetti umani, ma anche e forse soprattutto attraverso un'organizzazione materiale e simbolica degli spazi, dei tempi, dei corpi, degli oggetti. L'educazione, cioè, è un evento complesso e multidimensionale, che prende forma grazie all'interazione dinamica tra una molteplicità di elementi eterogenei. La relazione intersoggettiva è quindi solo una parte di un sistema molto più articolato, che pur ricomprendendola al suo interno non si esaurisce in essa. Inoltre, la stessa relazione educativa è a sua volta mediata da una certa disposizione dei corpi, da una certa strutturazione degli spazi, da una certa scansione dei tempi, dall'utilizzo di certi oggetti. Tra l'educatore e l'educando si frappone una materialità che allo stesso tempo rende possibile, vincola, condiziona, influenza, distorce le intenzioni e le azioni di entrambi e fa sì che si sviluppino determinate forme di conoscenza piuttosto che altre. Per educare, specialmente se lo si fa professionalmente, occorre allora imparare a gestire in modo intelligente una materialità costituita da un reticolo di umano e non umano (spazi, arredi, oggetti, tecnologie, testi, forze naturali, ecc.). Questo significa che per cogliere ciò che in un dato campo esperienziale produce effetti di ordine formativo è opportuno decentrarsi parzialmente dall'uomo e dalla relazione educatore-educando. Tale operazione di decentramento risulta alquanto controintuitiva, poiché i principali approcci pedagogici – nel senso comune come in molte teorie scientifiche e filosofiche – sono radicati in una prospettiva umanista, secondo la quale l'educazione è un fatto solo interumano; anche quando viene preso in considerazione, il non umano è relegato a un ruolo meramente strumentale. Se si vuole accedere senza pregiudiziali antropocentriche alla materialità che connota le prassi educative, è preferibile dunque abbandonare una cornice umanista per collocarsi in un quadro concettuale e operativo post-umanista.

Dato poi che qualsiasi processo educativo non è avulso dallo scenario storico e socio-culturale, è necessario domandarsi perché, a cosa e come educare per far fronte alle sfide poste dal mondo contemporaneo. Riporre l'attenzione soltanto sugli esseri umani è una strategia etica e pedagogica poco adatta a un contesto contrassegnato da un *milieu* tecnologico e scientifico che presenta delle problematiche che si estendono molto oltre i confini dell'antroposfera. Le conoscenze e le tecniche attualmente disponibili

infatti permettono di intaccare le strutture profonde della vita nelle sue diverse manifestazioni (umane e non umane). In un siffatto contesto, continuare a centrarsi esclusivamente sull'uomo conduce a ignorare sistematicamente l'esigenza di una rielaborazione educativa del rapporto tra l'essere umano e l'ambiente naturale, sociale e tecnologico. Anche in questo caso, pertanto, superare una visione *human-centered* è essenziale per poter risignificare la progettazione e l'esperienza formativa, portando l'educazione all'altezza di un'epoca dominata dalla tecno-scienza.

In virtù di quanto scritto, ci si può chiedere quali teorie possano rivelarsi più utili per rinnovare le categorie attraverso cui si interpretano i fenomeni educativi. Ci si può quindi domandare in che misura assumere l'uomo nella teoresi pedagogica, oppure, più radicalmente, se questo possa rappresentare ancora sotto il profilo etico ed epistemologico l'unico referente della pedagogia e di conseguenza quale potrebbe essere l'oggetto specifico del sapere pedagogico una volta rinunciato al primato dell'*anthropos*.

Muovendo da queste sollecitazioni, nel volume si intende avanzare una proposta teorica per ridefinire la pedagogia in termini post-umanisti. Il libro è suddiviso in due parti precedute da un capitolo introduttivo (*La pedagogia nell'età della tecnica*), nel quale si tratteggia l'orizzonte storico-culturale in cui ripensare l'educazione e si definisce l'ordine di problemi con cui ci si confronterà nelle successive sezioni del testo. La prima parte del volume (*Antropocentrismo e pedagogia*) è costituita dal secondo e dal terzo capitolo. In essa si indaga il rapporto tra la tradizione antropocentrica occidentale e la pedagogia. Il secondo capitolo (*Il paradigma antropocentrico*) delinea criticamente i presupposti filosofici sottostanti a un approccio umanista e antropocentrico, il terzo (*Il paradigma antropocentrico in pedagogia*) mostra invece a diversi livelli le implicazioni formative e pedagogiche dell'antropocentrismo umanista. La successiva sezione (*Post-umanesimo e pedagogia*) si articola in tre capitoli ed è volta a esplorare il potenziale teorico del post-umanesimo in pedagogia. Il quarto capitolo (*L'orizzonte teorico post-umanista*) presenta le linee essenziali della prospettiva post-umanista, mentre il quinto (*Gli orientamenti post-umanisti della riflessione pedagogica*) approfondisce l'impatto del post-umanesimo nel dibattito pedagogico. Nel sesto e ultimo capitolo (*Riccardo Massa e il post-umanesimo*) si propone una contaminazione tra il pensiero di Riccardo Massa e gli studi pedagogici post-umanisti al fine di poter ridefinire l'oggetto della pedagogia. Complessivamente, l'intero percorso del libro consente di riconoscere al non umano un fondamentale ruolo nella costruzione di una nuova teoria dell'azione educativa, la cui idea generale è abbozzata nelle *Conclusioni* e rappresenta un possibile futuro sviluppo di ricerca.

1.

LA PEDAGOGIA NELL'ETÀ DELLA TECNICA

1.1. PER UNA PEDAGOGIA NON ANTROPOCENTRICA

Che ne è della pedagogia nella cultura contemporanea (Massa 1987, 87)?
O più precisamente, che ne è della pedagogia nell'*età della tecnica*?

In relazione agli sviluppi tecnologici, scientifici, socio-culturali, nel corso del Novecento la pedagogia è stata attraversata da processi di radicale revisione, che hanno sconvolto il suo tradizionale assetto (Cambi 2000; 2003; Orsenigo 2006; Mariani 2009). Sembra davvero che tutto sia stato messo in discussione: il rapporto tra educazione e potere politico-economico, il ruolo educativo della scuola e della famiglia, le finalità della formazione (scolastica ed extra-scolastica), la relazione educatore-educando, le competenze di educatori e insegnanti, il profilo accademico e professionale della figura del pedagogista, l'impianto concettuale e metodologico della ricerca educativa, l'articolazione tra il sapere pedagogico e le altre discipline, lo statuto epistemologico della pedagogia. Tuttavia, pur a fronte di imponenti riforme del pensiero pedagogico e delle istituzioni formative, non si è pressoché mai dubitato di un punto: che la pedagogia si debba occupare principalmente – quando non esclusivamente – dell'uomo. Tanto nei diversi modelli teorici, quanto nei discorsi di senso comune, l'essere umano è considerato l'unico referente delle riflessioni pedagogiche e delle prassi educative. L'educazione si risolve così in un rapporto interumano e il suo compito essenziale è la tutela e la promozione dell'uomo, dei *suoi* bisogni, dei *suoi* interessi, dei *suoi* progetti, delle *sue* possibilità, della *sua* libertà. L'educazione, insomma, è un fatto propriamente umano e riguarda la relazione intersoggettiva fra due o più individui. Questo è per i più talmente ovvio che non vale neppure la pena di perdere tempo a discuterne. Del resto, di cosa si dovrebbero preoccupare insegnanti, educatori professionali, operatori sociali e socio-sanitari se non delle persone che a loro vengono

affidate per essere istruite, educate, curate? E su cosa si potrebbe fare ricerca in ambito pedagogico se non sui risvolti formativi delle vicissitudini esistenziali dei soggetti umani, su quanto accade agli individui a scuola, nei servizi, in famiglia, nei territori di appartenenza, nelle reti informatiche? La rivendicazione di una centralità educativa del bambino, dello scolaro, del diversamente abile, della persona in situazione di fragilità, l'attenzione alla cura dei loro peculiari bisogni, desideri, interessi, l'affermazione del diritto a imparare, a essere socialmente inclusi, a sviluppare liberamente le proprie potenzialità, il rispetto per la diversità di ciascun soggetto, che in quanto *umano* è unico e irripetibile, non sono forse alcune delle grandi conquiste morali, politiche e pedagogiche del Novecento?

Senza disconoscere la validità e la portata storica di tali conquiste, in questo volume si proverà a proporre una visione alternativa, che si sottragga almeno in parte a un' enfasi umanista. Con questo non si desidera assolutamente rinnegare il valore e la dignità dell'essere umano, di *ogni* essere umano, né si ritiene sensato farneticare su un'educazione che si liberi dell'uomo o di un uomo che si liberi dell'educazione. Facendo riferimento ad alcune prospettive di ricerca presenti nel dibattito italiano e internazionale, si intende piuttosto sondare la possibilità di costruire le condizioni meta-teoriche per ripensare la pedagogia e l'educazione al di là di una cornice antropocentrica. Non si tratta di rinunciare all'uomo, ma di estendere il dominio concettuale e operativo del sapere educativo e delle pratiche formative dall'uomo al *rapporto tra umano e non umano*. Ciò che si contesta, quindi, non è che la pedagogia possa e debba occuparsi dell'uomo, ma che l'*anthropos* sia assunto dogmaticamente come *l'unico* referente per condurre una riflessione pedagogica e per orientare un'azione educativa. Quanto qui si propone chiama dunque in causa una profonda riorganizzazione dello statuto disciplinare della pedagogia, sia sul versante epistemologico e metodologico, sia su quello etico e assiologico. Ciò significa ragionare su come poter *ridefinire l'oggetto della pedagogia* e la sua identità teorica. Operazione che si rende oggi urgente e necessaria per la crisi in cui versa il sapere pedagogico – che si iscrive in quella più ampia delle scienze umane – e per la concomitante evenienza di una situazione storica e ambientale che rende ineludibile per chi a vario titolo si occupa di formazione un confronto serrato con alcune questioni cruciali che si pongono al crocevia tra l'educazione, l'uomo, la tecnica e la natura.

L'ipotesi di fondo è che per riconsiderare la pedagogia sia indispensabile rapportarsi al contesto sociale, il quale è caratterizzato dall'egemonia della tecnica e che occorra esplicitare e riformulare il paradigma culturale di riferimento, in quanto quest'ultimo condiziona il modo di teorizzare e praticare l'educazione. La tesi che ha guidato il mio lavoro di ricerca in

questi ultimi anni è che per pensare la pedagogia nell'età della tecnica facendo fronte alle sfide poste dai mutamenti antropologici e dall'evoluzione tecnologica in atto sia preferibile abbandonare il paradigma antropocentrico. Quest'ultimo, infatti, si è rivelato insufficiente – quando non obsoleto e controproducente – sia per comprendere quanto sta avvenendo nello scenario contemporaneo sia per orientare virtuosamente le pratiche culturali e pedagogiche. Ho pertanto rivolto l'attenzione alle differenti prospettive non antropocentriche e fra queste ho scelto di vagliare criticamente le potenzialità teoriche del post-umanesimo al fine di modificare l'unità di analisi della pedagogia in direzione della relazione tra umano e non umano.

A partire da queste premesse generali, nella prima e nella seconda parte del libro si provvederà a chiarire dal punto di vista filosofico e soprattutto pedagogico la differenza tra un approccio antropocentrico e uno post-umanista. In questo primo capitolo, invece, si esporranno sinteticamente alcuni dei temi più rilevanti che saranno poi ripresi nei capitoli successivi. In particolare, ci si soffermerà sulle questioni relative all'età della tecnica e sulla correlazione tra queste e la crisi della pedagogia. Il fine di questo capitolo, che ha una funzione introduttiva a tutto il volume, è di identificare e circoscrivere l'ambito discorsivo e problematico nel quale ci si muove, delineando in questo modo la cornice culturale e teorica del percorso che si intende sviluppare nel testo.



1.3. IL DISAGIO DELL'EDUCAZIONE NELL'ETÀ DELLA TECNICA

I mutamenti tecnologici e socio-culturali esortano la pedagogia a rispondere a una molteplicità di sfide, che richiedono – al di là dei diversi specialismi interni (pedagogia speciale, pedagogia sociale, pedagogia dell'infanzia, ecc.) – un'esplicita presa di posizione rispetto alla correlazione tra specifici assi tematici. Data la crisi economica e socio-politica che si sta attraversando, quali soggetti si intende costituire e per quale società? Data la crisi ambientale, come educare per riconfigurare il rapporto tra uomo e tecnica e quello tra natura e cultura? Dato che le conseguenze delle azioni umane hanno assunto un carattere globale e un'accentuata estensione temporale, includendo di fatto il non umano, che modalità di pensiero e di azione favorire nelle pratiche educative, ossia quale atteggiamento cognitivo e mo-

rale e quali competenze e conoscenze si ritiene appropriato, utile, prezioso sviluppare in relazione al processo di globalizzazione, al futuro e al rapporto con il non umano? I professionisti dell'educazione dovrebbero a tutti i livelli essere in grado di riconoscere e dichiarare *i modelli pedagogici e antropologici* che orientano le loro prassi, nonché saper spiegare, pur in un contesto di tolleranza e pluralismo, perché l'adozione di un certo modello sarebbe più appropriata di altri per affrontare adeguatamente determinati ordini di problemi. Il rischio altrimenti è che le scelte progettuali e valoriali siano assunte aprioristicamente e dogmaticamente. Tutto ciò rimanda quindi all'educazione degli educatori (e dei pedagogisti) e all'opportunità di un dibattito pubblico in cui divenga possibile vagliare le diverse posizioni in gioco, nonché considerare il tema della loro validazione etica, filosofica e scientifica.

Tuttavia, non solo la pedagogia deve far fronte alle diverse crisi (culturali, economiche, ecologiche) del mondo contemporaneo, ma è essa stessa in crisi. Le trasformazioni ascrivibili all'odierno *milieu* tecno-scientifico hanno indirettamente prodotto delle forme inedite di *disagio educativo*. Non si tratta primariamente di un disagio che affligge i soggetti dell'educazione (educatori ed educandi), o le istituzioni educative in quanto tali, siano queste formali (la scuola) o non formali (i servizi e le agenzie formative territoriali e virtuali)⁸, benché tanto le istituzioni quanto i soggetti effettivamente patiscano una congiuntura storica ed economica certamente sfavorevole e difficile. Il disagio cui si sta facendo riferimento riguarda la possibilità stessa di teorizzare, progettare, condurre, valutare e comunicare consapevolmente delle esperienze educative che siano in grado di rivestire un rilevante significato individuale e sociale, mantenendo *una specifica intenzionalità pedagogica*. Vi è cioè una difficoltà intrinseca a concettualizzare l'educazione e a svolgere il lavoro educativo precisandone i confini e i nuclei portanti (Marcialis et al. 2010; Palmieri 2011; 2012). In altre parole, il disagio coinvolge prima di tutto la capacità dei ricercatori e dei professionisti della formazione di comprendere *la struttura dell'educazione*, ossia ciò che la connota in senso proprio quale particolare esperienza, rendendola riconoscibile e distinguibile da altre esperienze (Palmieri 2012). È dunque un disagio che chiama in causa l'identità professionale degli educatori e l'identità disciplinare della pedagogia. Queste ovviamente sono connesse, in quanto dipendono entrambe dalla possibilità di individuare un oggetto comune – di lavoro, di ricerca filosofica e scientifica – e un ambito di pertinenza operativa ed epistemologica.

⁸ Per un approfondimento delle nozioni di educazione formale, non formale, informale si rimanda a Tramma (2009).

Il problema è capire quale sia la struttura peculiare dell'educazione e come questa possa essere ripensata a fronte dei mutamenti in atto. Di che cosa si occupa la pedagogia? Come si rinviene il suo *proprium*? Qual è quindi il valore specifico del sapere pedagogico rispetto ad altri saperi? Come può essere ridefinito il suo oggetto nell'età della tecnica? E ancora: Che cosa si intende con il termine 'educazione'? Che cosa significa ragionare e agire in modo pedagogico? Che cosa differenzia l'educazione intenzionale e professionale da altre pratiche che nella vita diffusa producono effetti formativi pur non essendo di per sé intenzionalmente educative? Qual è dunque il cuore del lavoro educativo? Infine, che teorie e che prassi formative sviluppare in un'epoca dominata dalla tecnica? Tutti questi interrogativi sollecitano un'attenta riflessione sull'*identità del pedagogico* nello scenario attuale⁹. A mio avviso, è questo il punto cruciale da cui dipendono tutti gli altri, nel senso che se non si elabora tale snodo, diviene impossibile affrontare il disagio dell'educazione, se non abbandonandosi a soluzioni teoriche e operative settoriali, o estemporanee ed emergenziali.

La tradizione pedagogica non sembra più poter garantire un solido sostegno per interpretare e governare i problemi educativi che emergono a partire da un mondo segnato dalla scienza e dalla tecnica. A essere entrati in crisi in seguito alle trasformazioni socio-tecnologiche sono infatti alcuni dei principali cardini della pedagogia e dell'educazione¹⁰. Ci si trova pertanto immersi in una crisi che investe l'insieme delle pratiche educative pensate e agite intenzionalmente (Massa 2000; Marcialis et al. 2010; Palmieri 2012; Prada 2012, 148-149). L'educazione professionale, infatti, fatica a ricalibrare il proprio assetto per rispondere ai cambiamenti in atto. Se l'educazione è stata concepita nella tradizione come paziente e faticoso lavoro in profondità su di sé e sul sapere, come educare e istruire quei giovani che sono stati abituati a pensare che l'apprendimento dovrebbe coincidere con l'intrattenimento e avvenire in modo spettacolare, rapido, con poco sforzo (Prada 2012, 149)? Come conciliare i ritmi tendenzialmente lenti dell'educazione con la frenesia che caratterizza lo stile di vita contemporaneo? Che cono-

⁹ Con il termine 'pedagogico' si vuole indicare il vasto ed eterogeneo arcipelago di teorie, di pratiche e di discorsi che costituisce il campo dell'educazione nel suo complesso.

¹⁰ L'educazione e la pedagogia in un certo senso sono strutturalmente in crisi, soprattutto sul versante istituzionale, perché si trovano costantemente a fare i conti con le trasformazioni che avvengono nel mondo e nella società. Pensata in questi termini, è una crisi salutare, a patto però che non superi una soglia di sopportabilità. Oggi tale crisi presenta tuttavia tratti radicali e inediti, dipendenti dalla profondità, rapidità e trasversalità dei mutamenti in atto. Una crisi aggravata inoltre dalla difficoltà della pedagogia di definire un proprio oggetto specifico di indagine (Massa 1975; 1987; [1986] 2003).

scienze trasmettere alle nuove generazioni se per effetto della velocità dei mutamenti quelle che in un dato momento si possiedono divengono obsolete nell'arco di pochi anni? Come insistere pedagogicamente sullo sviluppo dei progetti di vita delle persone quando la precarietà delle condizioni esistenziali e lavorative e l'imperscrutabilità del futuro hanno insegnato che la vita non è più progettabile (Leccardi 2009; Prada 2012, 148-149)? Come rinnovare il mondo della scuola alla luce dell'affermazione delle nuove tecnologie digitali, che hanno provocato la decadenza della cultura alfabetica e dei suoi specifici modelli di insegnamento-apprendimento basati su un approccio gutenberghiano (Ferri 2008; Ferri, Mizzella e Scenini 2009)? Come riesaminare il ruolo dell'università, della scuola e dei servizi educativi in una società complessa, frammentata, caotica, globalizzata, multietnica, *hi-tech*? Ha ancora senso in un siffatto contesto centrare esclusivamente sull'uomo i discorsi pedagogici e le pratiche formative come si è fatto fino a oggi?

In sostanza, per quanto scritto, si ha a che fare con tre elementi problematici fra loro correlati, che aveva già posto criticamente in evidenza Riccardo Massa in *Educare o istruire?* (1987, 13-14): (1) «l'impotenza delle pratiche educative finalizzate», ossia il disagio dell'educazione professionale, la sua difficoltà a proporre percorsi educativi individualmente e socialmente rilevanti, sensati, significativi, efficaci; (2) «la forza dei condizionamenti educativi», quindi la pregnanza della materialità educativa¹¹, che al di là di ogni intenzionalità agisce sia nella vita diffusa sia nei contesti educativi intenzionali producendo comunque degli effetti, siano questi auspicabili o non auspicabili; (3) «l'inconsistenza culturale del discorso pedagogico e la sua vischiosità sociale», vale a dire l'incapacità della pedagogia di delimitare, nominare, studiare un oggetto proprio, differenziandosi dalle altre scienze dell'educazione. Suonano allora quanto mai attuali le parole che Massa scrisse nel 1987:

I problemi relativi all'educazione toccano direttamente ogni persona, tanto che si tratti della propria storia individuale o di quella dei propri figli, delle istituzioni scolastiche o della vita sociale nei suoi vari aspetti. A questo fatto non corrisponde però né un complesso di soluzioni adeguate, né una specifica consapevolezza culturale. Anzi, oggi in particolare, ci si trova di fronte a progetti operativi e ad elaborazioni teoriche che hanno completamente smarrito il significato reale di quei problemi. [...] Occorre perciò denunciare con ostinazione e indisciplina l'insufficienza dei discorsi e delle pratiche attuali intorno all'educazione, proprio perché sono stati gli uni e le altre ad avere rimosso per primi una dimensione tanto radicale e profonda dell'esperienza. (1987, 11-12)

¹¹ Sulla nozione di materialità educativa, così come su tutto il discorso massiano si ritornerà in seguito.

Massa nell'opera citata aveva posto provocatoriamente il problema di *un oblio dell'educazione* e della *fine della pedagogia* nella cultura contemporanea, assumendoli come fenomeni storicamente determinati, tra loro strettamente interconnessi. La pedagogia fatica a pensare l'educazione con il necessario spessore filosofico e scientifico, dissolvendosi di conseguenza in logiche e linguaggi di natura extra-pedagogica. Così, pur parlando in continuazione di educazione, non si accede a livello teorico a quella che è la sua struttura specifica, né tantomeno si è poi in grado di maneggiarla empiricamente. Il sapere pedagogico finisce in questo modo per essere squalificato e gli educatori si ritrovano a dipendere concettualmente e operativamente da saperi più accreditati, afferenti soprattutto all'area psicologica. Il risultato è che la pedagogia patisce una condizione di minorità epistemologica e i professionisti dell'educazione stentano a riconoscere qual è il *proprium* del lavoro che quotidianamente svolgono a scuola o nei servizi.

A ogni modo, poiché l'educazione incide sostanzialmente nella vita di ciascuno, la crisi del pedagogico rappresenta il sintomo di un disagio culturale più ampio e profondo, che interpella la società nel suo complesso. Per comprendere davvero tale crisi e tale disagio, a mio giudizio bisogna chiamare in causa il paradigma che si adotta per interpretare la realtà e posizionarsi in essa.



CONCLUSIONI

Se si concepisce la pedagogia come *teoria dell'azione formativa*, a un livello di astratta formalizzazione si può scomporre il setting educativo indicando-ne gli elementi costitutivi, la cui sintassi si esplica attraverso un processo dinamico. Ogni setting presuppone diversi *agenti* che all'interno di determinate coordinate *simboliche, spaziali e temporali* compiono delle *azioni* di diversa natura i cui *effetti* retroagiscono sugli agenti stessi. Tali azioni inoltre producono indirettamente delle conseguenze nei *contesti* naturali, sociali e culturali di appartenenza, da cui sono a loro volta condizionate. Poiché dunque la portata delle azioni educative si estende ben oltre i confini del mondo della formazione, è legittimo sostenere che queste azioni siano rivolte non soltanto agli educandi, ma in ultima istanza interpellino anche dei soggetti terzi presenti nel mondo della vita, i quali possono essere considerati *i destinatari ultimi* dei processi formativi. Agenti, azioni, destinatari, effetti, contesti, variabili simboliche, spaziali e temporali, sono pertanto i termini minimi da porre in relazione per decodificare una prassi formativa e per costruire una teoria di questa prassi. Non volendo dare nulla per scontato, ci si può chiedere di volta in volta chi siano gli agenti, che genere di azioni compiano, dove, quando, con che effetti e in rapporto a quali contesti e destinatari.

L'educazione a lungo è stata interpretata – e in larga misura è interpretata ancora oggi – come una pratica di umanizzazione, di costituzione dell'*anthropos* secondo determinati criteri regolativi di natura politica, etica, sociale, religiosa. Una pratica posta in essere grazie all'opera di un soggetto umano, l'educatore, in relazione con un soggetto altro, l'educando. A partire da queste premesse, fin dalle sue origini la pedagogia occidentale si è confrontata con queste domande: Che uomo (o soggetto umano) costituisce? Per quale società? In base a che modello formativo e antropologico? Secondo quali fini, scopi, valori, ideali, norme? Nella modernità, a partire

da Comenio, a tali quesiti se ne è aggiunto un altro fondamentale relativo al metodo, ossia a come educare, con che strategie, strumenti e mezzi. Naturalmente la risposta a tutte queste domande non è mai stata univoca e questa è la ragione per cui sono stati elaborati nel corso del tempo una pluralità di modelli educativi e di teorie pedagogiche. Diverse poi sono state le centrature a seconda del periodo storico, delle correnti di pensiero e dei singoli attori e autori. Ci si è concentrati di volta in volta sulla figura dell'educatore, su quella dell'educando, sulla relazione educativa, sui contenuti di apprendimento, sui fini e sui valori, sui mezzi e sui materiali didattico-educativi, sul rapporto tra i processi formativi e il contesto economico, socio-politico, ecc.

Tuttavia, pur a fronte di una considerevole varietà di concezioni pedagogiche, raramente ci si è interrogati su *chi siano gli agenti dell'educazione*, nel senso che si è dato per scontato che questi fossero degli esseri umani: gli educatori e gli educandi. E questo nonostante si sia apertamente riconosciuto che vi sono degli elementi artificiali (per esempio giochi, libri e oggetti di vario tipo) e naturali (come paesaggi e animali) che possiedono delle proprietà formative ed esercitano un'influenza educativa sui soggetti, concorrendo a plasmarli. Tali elementi sono stati classificati come semplici mezzi, impiegabili dagli educatori, loro padroni e dagli educandi, loro fruitori. Questa classificazione dipende dal fatto che nella tradizione umanista occidentale, in particolare moderna, un agente è considerato tale nella misura in cui manifesta un'intenzionalità cosciente e razionale che gli consente di conferire senso a ciò che fa. 'Penso dunque agisco' è la formula che implicitamente o esplicitamente ha permesso di attribuire a un dato ente la facoltà di agire. Poiché l'uomo si è autoproclamato l'unico essere pensante, allora si è anche eletto come l'unico reale agente. Così, mentre gli umani agiscono in vista di fini e in tal modo si autodeterminano liberamente, le cose, la natura e gli animali sono immaginati come privi di un'autonoma volontà e di una qualsivoglia forma di coscienza e razionalità. Nel dettato umanista questi ultimi si limitano a rispondere meccanicamente alle sollecitazioni ambientali, sicché sono eterodiretti e predeterminati. In una parola, gli esseri umani agiscono, gli altri enti re-agiscono. I primi sono dunque concepiti come dei soggetti agenti e i secondi come degli oggetti agiti, di cui si può disporre arbitrariamente e strumentalmente. In virtù di tale categorizzazione, l'umano si erge sovraneamente al di sopra del mondo biologico e di quello tecnologico. Dal punto di vista pedagogico, ciò significa che gli uomini possono educare ed essere educati, gli animali invece possono essere unicamente allevati, addomesticati, ammaestrati, addestrati e le cose semplicemente usate. Nell'Illuminismo, in particolare, l'educazione è stata considerata come un fenomeno che coinvolge nel suo

insieme l'intera umanità, una caratteristica che contraddistingue l'uomo – in quanto essere razionale e culturale – rispetto al resto del vivente e alle macchine. Ora, se l'educazione è un prodotto esclusivamente umano, se si qualifica come una prassi di umanizzazione e se gli unici agenti nei processi formativi sono umani, allora è logico pensare che qualsiasi spiegazione di quanto accade nelle pratiche formative debba rivolgersi primariamente all'uomo. Anche per questa ragione nella tradizione pedagogica si è ritenuto che l'oggetto della pedagogia sia l'uomo. La definizione umanistica di agentività e il conseguente oblio della struttura educante costituita da umano e non umano si sono accompagnati all'emersione dell'uomo quale centro epistemico del sapere pedagogico. Il bagliore antropologico ha oscurato tutto il resto.

Ma che dire ora che si sono costruite 'macchine intelligenti', sempre più potenti e autonome, le cui capacità di calcolo sopravanzano nettamente quelle di qualsiasi individuo e che addirittura possono apprendere dall'ambiente autoregolando il proprio comportamento? E come continuare a giustificare l'antropocentrismo 'forte' se si sa che l'uomo condivide con il resto del vivente una storia naturale, che gli animali non umani mostrano eccellenze performative differenti da quelle umane e se in ogni caso non si può più negare che anche molte altre specie animali possiedono una coscienza e una mente, manifestano un rapporto intenzionale con il mondo, sono capaci di educare la prole, di socializzare e di comunicare sia con i membri del proprio gruppo e della propria specie sia con gli eterospecifici, così come di provare ed esprimere emozioni in modo complesso? Le nuove scoperte scientifiche e le recenti invenzioni tecnologiche ribaltano la visione umanista, scardinano le rassicuranti certezze dell'uomo e rendono sempre più difficile pensare al non umano come un bacino di risorse e un universo inerte di mezzi di cui l'uomo può servirsi a proprio esclusivo vantaggio. La geografia del rapporto tra umano e non umano sta profondamente mutando e tale mutamento mina alle radici l'idea di una pura agentività umana.

Rispetto all'ambito formativo, solamente con Rousseau prima, Montessori, l'attivismo e la pedagogia istituzionale poi, si è cominciato a sottolineare che l'educazione avviene indirettamente, tramite un ambiente strutturato in un certo modo. Questi approcci pedagogici hanno reso evidente qualcosa che era rimasto sottotraccia nei discorsi educativi tradizionali, ossia che a educare non sono solo gli uomini, ma anche la natura e le cose. Al di là delle intenzioni soggettive, queste prospettive hanno dunque creato i presupposti per ripensare gli agenti dell'educazione, il tipo di azioni che questi compiono e la stessa idea di agentività, sebbene non abbiano mai messo davvero in discussione la centralità e la supremazia dell'umano.

Il non umano riveste per loro ancora un valore puramente strumentale e appositivo. Esso resta ciò di cui l'umano può appropriarsi liberamente in relazione ai propri scopi, che non vengono alterati nel processo. Al contempo però, la psicoanalisi, la teoria dei sistemi e lo strutturalismo hanno a loro volta rivoluzionato il modo di concepire l'agentività, mostrando che questa non è riducibile a un'intenzionalità cosciente e razionale. Gli stessi agenti umani operano sorretti da pulsioni inconscie e da strutture anonime e impersonali che non controllano. Da ciò si desume che l'azione educativa ha in parte un carattere non intenzionale. Se pertanto ciò che produce effetti in un dato contesto formativo non è più solo ciò che può essere ricondotto alla mera coscienza razionale, allora diviene legittimo estendere la nozione di agentività anche a enti che non possiedono le caratteristiche tradizionalmente attribuite agli agenti umani, ossia coscienza e razionalità, o che le possiedono in gradi e modi diversi. Lo strutturalismo e la teoria dei sistemi consentono inoltre di spostare il focus dell'agentività dai singoli enti alle relazioni simboliche e materiali che intercorrono tra essi. L'agentività può essere pertanto concepita all'interno di un pattern circolare, retroattivo, dinamico, dato dalla combinazione variabile di molteplici elementi che entrano in rapporto.

In sintesi, sono avvenuti i seguenti passaggi concettuali che hanno condotto a una ridefinizione significativa della nozione di agentività: (1) l'agentività è stata svincolata dalle caratteristiche di intenzionalità e coscienza, pertanto può essere attribuita a enti che non possiedono tali caratteristiche (le macchine, le piante, ecc.), o che le possiedono in gradi e modi diversi (alcuni animali non umani); (2) anche gli esseri considerati come più intenzionali, coscienti e razionali, vale a dire gli umani, agiscono non solo in base a motivazioni coscienti e razionali. La stessa agentività dell'umano ha dunque subito una metamorfosi; (3) l'agentività può essere ripensata in termini relazionali e materialisti, come una proprietà che emerge strutturalmente all'interno di determinati ambienti (o sistemi, network, dispositivi) composti da un reticolo di umano e non umano. In sostanza, per quanto scritto, *sono considerabili agenti, o attori dei processi formativi, tutti gli enti o le strutture che modificano uno stato di eventi facendo una differenza.*

Riccardo Massa e le pedagogie post-umaniste, in particolare l'ANT, pur attraverso differenti modalità e coordinate teoriche, consentono di rimodulare la nozione di agentività, leggendola in relazione a un complesso dispositivo (o network) materiale costituito da umano e non umano, che non si pone sotto il pieno e totale controllo dell'uomo. Con ciò non inventano nulla, semplicemente concepiscono il setting educativo tramite un'epistemologia non antropocentrica, che consente loro di 'vedere' chiaramente ciò che è da sempre stato sotto gli occhi di tutti, nonostante sia

stato costantemente e ostinatamente rimosso, vale a dire che se si elimina il non umano non si capisce più nulla di ciò che accade in una data situazione formativa. E a maggior ragione oggi, in cui l'educazione avviene in una società ipertecnologica. Qualsiasi soggetto umano, in qualsiasi contesto formativo, per agire ha sempre bisogno di appoggiarsi a una materialità che rende possibile e al contempo vincola, influenza, condiziona, distorce le sue intenzioni e le sue azioni. Allora è a questa materialità che bisogna rivolgersi per comprendere, teorizzare, progettare, allestire un'esperienza formativa.

Tuttavia, come si è più volte ripetuto, concepire il non umano solo come referente interno dei processi educativi oggi non è sufficiente. Occorre al contempo assumerlo anche come referente esterno, ossia come un portatore di interessi avente valore intrinseco. Oltre alla questione dell'agentività, l'altro punto su cui la pedagogia tradizionale non ha posto sufficiente attenzione è relativo a *chi siano i destinatari ultimi* dell'azione educativa. Essi infatti sono stati individuati unicamente nei soggetti umani. Nel senso comune, così come nella maggior parte delle pedagogie, si ritiene che sia la società nel suo complesso a beneficiare degli effetti delle pratiche educative o a scontarne l'impatto negativo. Le condizioni odierne invece impongono un'attenzione specifica non solo al mondo umano, ma anche a quello non umano, o meglio, al mondo che tanto l'umano quanto il non umano condividono insieme. Solo la miopia antropocentrica può ancora impedire di cogliere l'importanza di un'educazione finalizzata a un differente e più rispettoso rapporto con la natura. In tal senso, l'educazione ambientale e molte pedagogie post-umaniste assumono il compito di formare i soggetti umani, in particolare le nuove generazioni, a comportamenti ecologicamente sostenibili, ma soprattutto a un pensiero critico, relazionale, complesso, sistemico. Prima di essere un settore di studio o una materia di insegnamento e di apprendimento, l'ecologia è una struttura del pensiero, un modo di concepire i rapporti dell'umano con se stesso e con il non umano. Dal punto di vista pedagogico, oltre a promuovere una riforma etica ed epistemologica, occorre acquisire l'abitudine a ritenere che i destinatari ultimi dell'educazione non sono solo gli esseri umani, ma anche gli enti non umani, in quanto entrambi fanno parte della medesima rete del vivente. Si tratta allora di reimpostare finalità, contenuti e forme dei curricula scolastici, dei progetti formativi, dei dispositivi educativi, rinnovando l'assetto complessivo della pedagogia e delle scienze dell'educazione, in vista di un cambiamento profondo della sensibilità e della mentalità individuale e collettiva.

Uno dei problemi teorici e pratici che resta ancora da indagare è relativo a come comporre e articolare insieme la duplice referenza del non umano. Questo rappresenta un possibile futuro progetto di ricerca, che po-

trebbe sfociare in una prospettiva che per il momento potrei denominare in via del tutto provvisoria *ecopedagogia post-umanista*, abbozzandone qui una prima idea generale, ancora molto acerba, sicuramente da dettagliare e approfondire maggiormente in altre sedi.

Rispetto a questa prospettiva, il post-umanesimo indica la cornice paradigmatica di riferimento, quindi il piano ideologico e della visione del mondo, nei suoi versanti politici, etici, ontologici, epistemologici e nella sua valenza metateorica. Ciò significa: (1) evitare il più possibile di incorrere in pregiudiziali antropocentriche, ma soprattutto individuare criticamente nel proprio ordine discorsivo la presenza di tali pregiudiziali e rielaborarle costantemente; (2) porre esplicitamente la questione dei modelli antropologici e valoriali che orientano il pensare e l'agire, senza assumerli dogmaticamente, ma giustificandoli razionalmente in relazione a determinate problematiche; (3) assumersi la responsabilità morale del sapere e delle pratiche che si producono; (4) concepire il non umano, al pari dell'umano, come possibile referente esterno, ossia come destinatario ultimo e portatore indiretto e inconsapevole di interessi; (5) dare una lettura materialista dei processi educativi e sociali, considerando l'intreccio di umano e non umano da cui questi sono costituiti; (6) rivalutare l'imprevedibilità e la fallibilità, tematizzandole come dimensioni strutturali dell'educazione e garanzia di libertà per gli educandi e per gli educatori stessi, nonché come motori dell'innovazione e della variazione sociale e culturale.

Il prefisso 'eco' allude al fatto che la pedagogia e l'educazione debbano incentivare e diffondere una cultura ecologica e contemporaneamente adoperarsi per costruire dei modelli fondati su una coevoluzione tra gli ambienti (fisici, naturali, simbolici, socio-culturali, virtuali) e le soggettività (umane e non umane) da cui questi sono costituiti, tenendo conto della duplice referenza del non umano (interna ed esterna). Teorizzare, ideare e predisporre esperienze per degli ambienti diviene il compito principale di un'ecopedagogia. Sono difatti gli ambienti che educano, apprendono e che vanno tutelati nella loro valenza formativa. Si tratta perciò di riflettere sulle forme di mediazione e sulle condizioni strutturali e materiali che permettono a un intero ambiente di apprendere, cambiare, ampliare il campo di esperienza dei soggetti che ne fanno parte, connettendosi virtuosamente agli altri ambienti attraverso percorsi educativi ecologicamente sostenibili.

Il termine 'pedagogia' designa l'ineludibile specificità educativa di questa prospettiva. Esso pertanto è assolutamente centrale e dirimente. Al di là di ogni altra caratterizzazione, l'ecopedagogia post-umanista resta pur sempre una pedagogia. Vorrei allora concludere riportando le parole con cui John Dewey a mio avviso esprime il senso profondo di qualsiasi ricerca propriamente pedagogica:

Il problema fondamentale concerne la natura dell'educazione senza aggettivi. Quel che desideriamo e che ci occorre è l'educazione pura e semplice, e faremo progressi più sicuri e definitivi quando ci applicheremo a scoprire che cosa sia propriamente l'educazione e a quali condizioni l'educazione cessi di essere un nome o uno slogan per diventare una realtà. ([1938] 2004, 75-76).