

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE PER LA FORMAZIONE  
“RICCARDO MASSA”**

**DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DELLA  
FORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE**

**TEORIE DELLA FORMAZIONE E MODELLI DI RICERCA IN  
PEDAGOGIA E IN DIDATTICA**

**XXVI CICLO**



*L'educazione nell'età della tecnica.  
La prospettiva post-umanista e le implicazioni pedagogiche  
della crisi dell'antropocentrismo*

**TUTOR: DOTT.SSA CRISTINA PALMIERI  
COTUTOR: DOTT. MARIO VERGANI**

**ALESSANDRO FERRANTE  
Matr. n. 056485**

**ANNO ACCADEMICO 2012-2013**

# INDICE

ABSTRACT	5
INTRODUZIONE	8
PARTE PRIMA - Evoluzione tecnologica, mutamento antropologico e crisi dell'educazione	13
Introduzione parte prima. Per una cartografia del presente	14
1. L'età della tecnica. Rappresentazioni e condizioni di esistenza	16
1.1 Tecnica ed esistenza quotidiana	16
1.2 Le rappresentazioni della tecnica	23
1.2.1 La tecnica come compensazione di una carenza biologica	23
1.2.2 La tecnica come produzione e dispiegamento della potenza umana	36
1.2.3 La concezione strumentale della tecnica	42
1.2.4 L'autonomia della tecnica	48
1.2.5 La tecnica come dominio	51
1.2.6 La tecnica come salvezza e dannazione. Tra tecnofili e tecnofobi	54
1.2.7 Oltre le posizioni tecnofile e tecnofobe	65
1.2.8 Uomo e tecnica: un rapporto problematico	71
1.3 L'età della tecnica	73
2. Orizzonte tecno-scientifico e questione antropologica: l'essere umano come problema	87
2.1 Crisi dell'Umanesimo e antropo-decentramento	87
2.2 La ridefinizione della questione antropologica nell'età della tecnica	92
2.2.1 Evoluzione del sapere scientifico e "umiliazioni" dell'uomo: Freud	92
2.2.2 Dall'anthropos al Dasein: Heidegger	97
2.2.3 La morte dell'uomo: Foucault	106
2.2.4 L'uomo è antiquato: Anders	113
2.2.5 Dall'umano al post-umano: le filosofie transumaniste	117
2.3 L'umano oltre l'uomo	127

3. Il disagio dell'educazione nell'età della tecnica	130
3.1 La crisi dell'educazione tra formale e informale	130
3.2 <i>Posteducation</i> . La provocazione di Sloterdijk	144
3.2.1 Per un'onto-antropologia: la nozione di <i>Lichtung</i> in Sloterdijk	145
3.2.2 Dal pre-umano all'umano: i meccanismi di antropogenesi e il ruolo delle antropotecniche	148
3.2.3 La <i>Lichtung</i> come campo di battaglia e di selezione	155
3.2.4 "Regole per il parco umano". La crisi dell'umanismo e i nuovi progetti di addomesticamento	158
3.2.5 "L'Affaire Sloterdijk" tra questioni bioetiche e pedagogiche	166
3.2.6 Rielaborazione critica e pedagogica dell'opera di Sloterdijk	176
3.3 Pensare le trasformazioni, pensarsi in trasformazione	184
Conclusioni parte prima. Paradigmi in transizione	188
PARTE SECONDA - Dall'antropocentrismo al post-umanesimo: paradigmi a confronto	190
Introduzione parte seconda. Per una ridefinizione paradigmatica	191
4. Antropocentrismo e filosofie post-umaniste	193
4.1 Il paradigma antropocentrico	193
4.1.1 Antropocentrismo ontologico, epistemologico, etico	193
4.1.2 Antropocentrismo e umanismo	199
4.2 Le filosofie post-umaniste	211
4.2.1 Post-human: ascendenti teorici	213
4.2.2 Genesi e sviluppo della nozione di post-human	216
4.2.3 L'ambiguità del post-human e la differenza tra post-umanesimo e transumanesimo	221
4.2.4 Post-umanesimo, antropocentrismo e umanismo	223
4.2.5 Post-umanesimo: definizioni, categorie, temi e problemi	227
4.2.6 Post-umanesimo: prospettive di ricerca	241
4.2.7 L'ermeneutica della tecnica post-umanista	253
4.3 Punti critici e limiti dell'impostazione post-umanista	258
5. Antropocentrismo, pedagogia e post-umanesimo	269

5.1 Antropocentrismo e pedagogia	269
5.1.1 La tradizione umanista della pedagogia	269
5.1.2 Le implicazioni pedagogiche dell'antropocentrismo	274
5.1.3 Le risposte pedagogiche alla crisi dell'umanesimo	281
5.2 Post-umanesimo e pedagogia	287
5.2.1 Gli orientamenti post-umanisti della ricerca pedagogica	289
5.2.2 Nuclei tematici degli studi pedagogici post-umanisti	300
5.3 Riccardo Massa e il post-umanesimo	328
5.3.1 Massa e il post-umanesimo: una contaminazione possibile?	330
5.3.2 I presupposti teorici di Massa	332
5.3.3 Per una rottura epistemologica in pedagogia	340
5.3.4 La metodologia educativa come oggetto della pedagogia	346
5.3.5 L'oggetto della pedagogia: dalla metodologia al dispositivo educativo	353
5.3.6 L'educazione come esperienza specifica	361
5.3.7 Post-umanesimo, pedagogia e scienze umane	369
Conclusioni parte seconda. Post-umanesimo: traiettorie di ricerca	378
CONCLUSIONI	383
BIBLIOGRAFIA	390
SITOGRAFIA	409

## ABSTRACT

Nella seconda metà del Novecento, tanto in filosofia che nelle scienze umane, si sono diffusi degli approcci teorici che, pur nelle loro significative differenze, hanno concorso in varia misura a scuotere le fondamenta della tradizione umanista e antropocentrica occidentale. Avvalendosi anche di una vasta gamma di contributi scientifici provenienti da diversi ambiti del sapere – dall'ecologia alla robotica – la cibernetica, la teoria dei sistemi, l'epistemologia della complessità, lo strutturalismo, il poststrutturalismo, l'ecocentrismo, il biocentrismo, lo zoocentrismo, l'ecofemminismo, più recentemente l'actor-network theory e il post-human, solo per fare alcuni degli esempi più significativi all'interno del dibattito internazionale, hanno prodotto delle concezioni innovative dell'uomo e del suo rapporto con l'eterogeneo universo del non umano. Queste concezioni si sono distanziate per molti aspetti dai presupposti propri di una visione *human-centered*. Secondo tale visione, l'essere umano riveste una posizione di centralità rispetto al non umano. Tramite essa, a lungo l'uomo è stato percepito come un essere unico, speciale, privilegiato, separato e opposto al non umano, superiore alle altre forme di vita. Tuttavia, questa rappresentazione dell'umano è parsa sempre più inadeguata a fronte di una società globalizzata, multietnica, *hi-tech*, in cui sono avvenuti dei cambiamenti tecnologici, scientifici, culturali, esistenziali che hanno modificato in profondità e in tempi alquanto ristretti i precedenti modi di vivere e di pensare.

Il post-human, in particolare, appare oggi una delle prospettive interdisciplinari più dibattute e controverse, ma anche più originali e promettenti. Esso rende ragione dello sfondo tecnologico che presiede ai mutamenti in atto, ma soprattutto consente di riesaminare criticamente la relazione tra umano e non umano. Il post-human difatti tende a superare l'antropocentrismo ontologico, epistemologico, etico che ancora in larga parte connota il modo di interpretare ed esperire il rapporto tra l'umano e le alterità biologiche e macchiniche. In qualunque ambito del sapere si applichi, inoltre, il post-human permette di decentrarsi dall'uomo per spostare il focus dell'analisi al rapporto tra umano e non umano. Proprio questa caratteristica lo rende un approccio significativo per ripensare la pedagogia al di fuori della cornice umanista, offrendo in questo modo una possibile risposta alla crisi in cui attualmente versa tale sapere.

Muovendosi all'interno di questo articolato dibattito e tenendo conto dello sfondo storico e culturale costituito dall'età della tecnica, nella ricerca presentata in questa tesi si è inteso analizzare e decostruire i presupposti filosofici e le implicazioni pedagogiche dell'antropocentrismo, per poi esplorare la valenza etica e soprattutto epistemologica del post-human nell'ambito della formazione. Grazie all'opera di Riccardo Massa e agli studi pedagogici post-umanisti, si è avanzata una proposta teorica per ridefinire l'oggetto specifico della pedagogia in un'epoca contrassegnata da un *milieu* tecno-scientifico e dal tramonto della tradizione umanista. L'educazione ha potuto così essere descritta come un particolare network (o dispositivo) prodotto dalla combinazione interattiva e dinamica di elementi umani e non umani, che necessita di essere orientato tramite un'etica non antropocentrica.

During the second half of the 20th century, several different theoretical approaches inside both philosophy and human sciences undermined humanistic and anthropocentric western tradition. These approaches offered a renewed perspective on human beings and their relationships with the non-human world. In doing this, they gained also from the international debate among several other disciplines, such as ecology, robotics, cybernetics, systems theory, complexity epistemology, structuralism, poststructuralism, ecocentrism, biocentrism, zoocentrism, ecofeminism, and – more recently – actor-network theory and post-human, just to mention a few. As a result, they took the distance from human-centered perspectives, which look at human beings as the only center of their concerns. According to anthropocentrism, human beings are unique, special, privileged, separated, opposed to non-human entities and superior than them. This way of representing humans is no longer considered as adequate to contemporary globalized, multiethnic, hi-tech societies in which several technological, scientific, cultural, and existential changes deeply and quickly modified our way of living and thinking.

Particularly, post-human is one of the most debated and controversial, and at the same time original and promising, interdisciplinary perspectives at present day. It considers the technological background behind contemporary changes, and moreover take a second critical look to the relationship between humans and the non-human world. Post-human tends indeed to go beyond ontological, epistemological, and ethical anthropocentrism that still influences the way in which we interpret the relationship between humans and – biological and mechanic – otherness. It also helps in switching the focus of several

disciplines from humans to the relationships between humans and the non-human world. For this latter reason especially, it is one of the most important approaches to the rethinking of pedagogy outside of the humanistic framework. It can also help in providing solutions to the crises that affect the discipline nowadays.

Moving into this debate and acknowledging the historical and cultural background of the age of technology, in my research I analyze and deconstruct philosophical assumptions and pedagogical implications of anthropocentrism. I then explore ethical and epistemological values that post-human can have for education. Drawing on both Riccardo Massa's thought and post-human pedagogical studies, I also present a theoretical approach to redefine the main object of pedagogy in a world in which the rise of techno-science is parallel to the decline of humanistic tradition. Thus, education can be described as a particular network (or "*dispositif*") produced by the dynamic interaction of both human and non-human elements, which should endorse a non-anthropocentric ethic.

# INTRODUZIONE

Sempre più spesso nel corso degli ultimi due secoli, in particolare nel Novecento, alternando entusiasmo e preoccupazione, si è ripetuto che l'orizzonte esistenziale e culturale della società contemporanea è contrassegnato dall'egemonia della tecnica. Il vertiginoso susseguirsi di scoperte scientifiche e innovazioni tecniche ha prodotto uno scarto significativo rispetto al passato nei modi di vivere, lavorare, amare, soffrire, educare, accedere alla conoscenza. Gli odierni mutamenti sociali e tecnologici, l'immaginario che li sostiene e alimenta, stanno stravolgendo le concrete condizioni del "fare esperienza", nonché alcune delle più consolidate categorie della tradizione filosofica occidentale, proiettando di fatto in un nuovo scenario storico-culturale che presenta tratti inediti e talvolta stranianti, caratterizzati allo stesso tempo da rischi e opportunità. Si sta dunque attraversando una fase di transizione che conduce al tramonto dei valori, degli ideali e delle forme di vita del moderno.

L'ubiquità e la pervasività dei media, l'invasione delle tecnologie sul e nel corpo, i risultati delle sperimentazioni nel campo delle biotecnologie, delle nanotecnologie, dell'ingegneria genetica, della procreativa, della robotica, dell'Intelligenza Artificiale, della biomedicina, la crescente incidenza delle neuroscienze, le incombenti crisi ecologiche, sollevano questioni rilevanti dal punto di vista epistemologico, etico, legislativo, politico, pedagogico. Le potenzialità dischiuse dalle tecniche di cui si dispone, inoltre, ampliano notevolmente il raggio dell'azione umana, in quanto consentono di manipolare radicalmente l'ambiente e la vita, l'*oikos* e il *bios*, come mai era avvenuto prima nella storia. Tuttavia, ciò che l'uomo è divenuto in grado di fare grazie alla tecnica attualmente sopravanza la sua capacità di comprensione dei molteplici fattori in gioco e quella di previsione delle conseguenze dell'impiego delle tecnologie sul lungo periodo. Le trasformazioni in atto nella società occidentale, e non solo in essa, rinviano pertanto a un intreccio complesso di ambiti, temi e problemi che si pongono al crocevia tra la tecnica, il suo impatto sulla vita umana e non umana, l'immagine che l'uomo ha di sé.

Rispetto a tale scenario si avverte l'esigenza di produrre un'elaborazione culturale adeguata, che permetta di cogliere l'influenza delle nuove tecnologie nell'immaginario collettivo, nella materialità della vita quotidiana e negli assetti sociali, tanto su scala locale quanto globale. A più livelli e in più settori si impone con urgenza la necessità di regolare i



cambiamenti e di gestire gli effetti che questi provocano, anche per tracciare possibili e sensati percorsi futuri. Si tratta in sintesi di interpretare i mutamenti e di tentarne un governo, sia pur parziale e *in fieri*. Tutto ciò chiama in causa la prospettiva che si adotta per leggere i processi storici, materiali e culturali che si stanno attraversando.

Negli ultimi decenni, tanto in filosofia quanto nelle differenti scienze, si è profilata l'opportunità di un rinnovamento della visione del mondo, dell'uomo, del rapporto tra natura e cultura. La sensazione di trovarsi sulla soglia di un radicale rivolgimento paradigmatico sembra essere confermata dalle numerose iniziative teoriche che si sono fatte promotrici di un pensiero dinamico, reticolare, sistemico e complesso, che guarda più ai processi che alle sostanze, più alle relazioni che agli enti, un pensiero che tende a decentrare l'umano dalla posizione esclusiva e privilegiata che a lungo ha creduto di avere nei confronti del resto del vivente. Malgrado ciò, le categorie concettuali maggiormente impiegate per riflettere su quanto accade derivano in prevalenza dalla tradizione umanista, la quale si fonda in ultima istanza sul paradigma antropocentrico, che risulta essere ancora il paradigma più affermato nella civiltà occidentale, nonostante abbia intrapreso una parabola discendente.

A partire da queste premesse, ci si può interrogare su quali teorie possano rivelarsi più utili per riorganizzare il rapporto tra uomo, ambiente naturale, sociale e tecnologico. Altresì, da un punto di vista pedagogico, ci si può domandare che posizione l'educazione e la pedagogia potrebbero assumere nei confronti dei cambiamenti in atto e quindi quale potrebbe essere il loro contributo per decodificarli e intervenire attivamente in essi. Ci si può inoltre chiedere come risignificare l'umano in termini filosofici e in che misura assumerlo nella teoresi pedagogica, oppure, più radicalmente, se l'uomo possa rappresentare ancora sotto il profilo epistemologico l'oggetto metateorico delle scienze umane in generale e della pedagogia in particolare e di conseguenza quale potrebbe essere l'oggetto specifico della pedagogia una volta rinunciato al primato dell'*anthropos*.

La ricerca presentata in questa tesi è il frutto di un'analisi teorica di filosofia dell'educazione<sup>1</sup>, tramite la quale si è problematizzata criticamente la tradizionale cornice

---

<sup>1</sup> La filosofia dell'educazione attualmente può essere concepita come un sapere specifico e al contempo ibrido, transdisciplinare, di confine e di frontiera, che connette e coordina differenti forme di conoscenza al fine di esaminare la natura dell'evento educativo. Attraverso un approccio teoretico, riflessivo, problematizzante, radicale, critico-regolativo essa si propone di far emergere i significati culturali meno ovvi e scontati della prassi formativa. La filosofia dell'educazione inoltre è volta a chiarire, analizzare e discutere – anche in funzione antidogmatica – le dimensioni gnoseologiche, etiche, assiologiche ravvisabili nel pensiero pedagogico e nelle scienze dell'educazione. Per un approfondimento in merito ai presupposti della

paradigmatica occidentale in vista di una sua possibile riformulazione. Poiché qualsiasi teoria pedagogica si struttura attorno a determinati assunti paradigmatici, questa operazione si è rivelata indispensabile per poter ripensare l'oggetto specifico della pedagogia nell'età della tecnica, che è il principale obiettivo del lavoro di ricerca perseguito in questi anni. A tal fine, sullo sfondo storico e culturale costituito da una serie di fenomeni interconnessi – evoluzione socio-tecnologica, mutamento antropologico, globalizzazione, crisi ecologica, tramonto dell'umanesimo, decadenza delle scienze umane – si è inteso promuovere un confronto serrato tra il paradigma antropocentrico e quello post-umanista. L'ipotesi di fondo è che un effettivo sovvertimento paradigmatico e l'abbandono di una visione *human-centered* possano concorrere a costruire le condizioni per far fronte alle problematiche che emergono in un mondo contrassegnato dalla tecnologia, le quali pongono delle sfide inaggirabili alla pedagogia e alle scienze umane. L'idea che ha guidato il presente elaborato è che oggi nelle scienze sociali l'umano vada pensato in relazione al non umano e che tale relazione non debba essere più fondata su un paradigma antropocentrico e umanista. Dal punto di vista pedagogico, ciò ha significato esplicitare e decostruire le precomprensioni che impediscono di rimodulare la pedagogia in termini non antropocentrici.

Quello che si è fatto quindi è stato innanzitutto individuare un problema di partenza (la crisi della pedagogia) e perimetrare il contesto discorsivo, storico e culturale nel quale questo si colloca e diviene comprensibile (l'età della tecnica, la vanificazione dell'immagine tradizionale dell'uomo e la crisi delle scienze umane). In secondo luogo, si è dimostrata la necessità, dato tale contesto, di ridefinire la pedagogia, per poi sostenere l'opportunità, al fine di operare tale ridefinizione, di procedere oltre le coordinate del paradigma antropocentrico. Si è infine vagliato il potenziale teorico di uno dei vigenti approcci non antropocentrici, il post-umanesimo, per avviare una riforma del pensiero educativo nell'età della tecnica.

La ripartizione del testo segue la struttura argomentativa appena delineata. Si è quindi divisa la tesi in due parti, la prima costituita da tre capitoli e la seconda da due. Ciascuna sezione è inoltre preceduta da una breve introduzione ed è seguita da un commento conclusivo. La prima parte della tesi (*Evoluzione tecnologica, mutamento antropologico e crisi dell'educazione*), come recita il titolo, esamina la correlazione fra tre differenti questioni: lo sviluppo tecnologico, il mutamento antropologico, la crisi del pensiero

---

filosofia dell'educazione si rimanda alla seguente bibliografia: Cambi, 2000; Iori, 2000; Mantegazza, 1998; Massa, 1975; 1978; 1998; 2003.

pedagogico. Il primo capitolo (*L'età della tecnica. Rappresentazioni e condizioni di esistenza*) sonda il rapporto tra l'esistenza umana e la tecnica. In esso, oltre a interrogarsi sui mutamenti esperienziali connessi alle nuove tecnologie disponibili, vengono presentate e discusse alcune delle concezioni della tecnica più rappresentative in ambito filosofico, denunciandone l'inadeguatezza per interpretare e orientare le trasformazioni in atto. Nel secondo capitolo (*Orizzonte tecno-scientifico e questione antropologica: l'essere umano come problema*), attraverso il riferimento a diversi autori – Nietzsche, Marx, ma soprattutto Freud, Heidegger, Foucault, Anders – si tematizza la dissoluzione che nel corso del Novecento ha investito l'immagine che l'uomo aveva elaborato di sé nella moderna tradizione umanista, soffermandosi in più punti sul conseguente crepuscolo delle scienze umane, che su questa tradizione hanno imperniato il loro regime discorsivo, senza peraltro neppure ora riuscire davvero a distanziarsene. Il terzo capitolo (*Il disagio dell'educazione nell'età della tecnica*) declina pedagogicamente le problematiche illustrate nei capitoli precedenti, per esplorare il disagio strutturale dell'educazione intenzionale e del sapere pedagogico. Una condizione resa ancora più drammatica dal dilagare di un clima antipedagogico, esemplificato dalle provocazioni estreme di Peter Sloterdijk, secondo il quale l'educazione è destinata in un prossimo futuro a essere soppiantata nella sua funzione disciplinare da un'antropotecnica genetica. Nella seconda parte della tesi (*Dall'antropocentrismo al post-umanesimo: paradigmi a confronto*) si articola una ripresa e un approfondimento dei temi e dei problemi precedentemente esposti per mettere a fuoco una delle possibili proposte volte alla loro risoluzione teorica. Lo scopo generale è di decostruire i presupposti antropocentrici, mostrando come grazie all'apporto del post-umanesimo si possa immaginare un modello alternativo per riesaminare a livello paradigmatico la relazione tra umano e non umano. Da angolature diverse (filosofiche e pedagogiche), si appresta un confronto tra l'antropocentrismo e il post-umanesimo, così da palesare come questi producano differenti interpretazioni della tecnica, dell'umano, del non umano e dell'interazione fra questi, nonché degli stessi processi educativi. Nel quarto capitolo (*Antropocentrismo e filosofie post-umaniste*) si definisce precisamente che cosa si intende per antropocentrismo, chiarendo al contempo il rapporto tra umanismo, Umanesimo, antropocentrismo e post-umanesimo. In esso poi si espongono criticamente categorie e principi propri del post-umanesimo, ripercorrendone le radici storiche e teoriche e le diverse articolazioni interne. Il quinto e ultimo capitolo (*Antropocentrismo, pedagogia e post-umanesimo*) indaga le implicazioni dell'assunzione del paradigma antropocentrico nel mondo della formazione e pone nuovamente in risalto le ricadute della

crisi dell'umanesimo sulla possibilità di una teoresi pedagogica. Successivamente si setaccia il campo dei principali studi pedagogici post-umanisti nel dibattito italiano e internazionale, provvedendo a una loro provvisoria sistematizzazione. Infine ci si richiama alla teoria dell'educazione di Riccardo Massa per proporre una contaminazione tra questa e gli approcci post-umanisti. In questo modo si riconosce al non umano un fondamentale ruolo nella costruzione concettuale di una nuova teoria dell'azione educativa, la cui idea generale è abbozzata nelle conclusioni della tesi e rappresenta un possibile futuro sviluppo di ricerca.

Dal punto di vista pedagogico, l'approdo dell'intero percorso consiste nell'assumere la relazione tra umano e non umano quale dimensione costituente degli eventi formativi. Nell'età della tecnica, l'educazione può così essere ridefinita come un peculiare processo esperienziale che nella sua materialità si produce tramite l'intreccio di componenti eterogenei, umani e non umani. Ciò consente di procedere alla delimitazione epistemica ed empirica di un oggetto di esclusiva pertinenza pedagogica, caratterizzato da una certa combinazione strutturale e materiale di umano e non umano, dotata di un proprio ordine interno di significazione, che può essere orientata secondo criteri etici non antropocentrici.

# PARTE PRIMA

-

## **Evoluzione tecnologica, mutamento antropologico e crisi dell'educazione**

*Noi poniamo la domanda circa la tecnica. Il domandare lavora a costruire una via.*

Martin Heidegger

*Oggi possiamo pensare soltanto entro il vuoto dell'uomo scomparso.*

Michel Foucault

*È dunque necessario assumere l'oblio dell'educazione e la fine della pedagogia nella loro irrecusabile radicalità, proprio in quanto fenomeni storicamente determinati e tra loro strettamente connessi, come un analizzatore culturale di interesse generale.*

Riccardo Massa

## **Introduzione parte prima.**

### **Per una cartografia del presente**

Nell'economia del lavoro di ricerca presentato in questa tesi la prima parte rappresenta un'ampia introduzione. Ha dunque una funzione di innesco del congegno discorsivo.

In essa si intende tratteggiare i contorni di un campo di attenzione, di un nucleo di temi e di problemi. Occorre porre le basi per costruire una possibile *cartografia del presente*, ossia una «mappa vivente» – per usare le espressioni impiegate da Rosi Braidotti sulla scia di Deleuze e Foucault (Braidotti, 2003, p. 11) – che individuando alcuni punti strategici possa aiutare a scorgere quanto sta avvenendo nella società contemporanea, in particolare occidentale, grazie all'incedere di un pensiero dinamico, capace di rendere ragione almeno in parte dei mutamenti in atto. Se infatti «l'unica costante all'alba del terzo millennio è il cambiamento, allora la sfida sta nel pensare ai processi» (Ivi, p. 9), ossia attraverso «flussi e interconnessioni» (Ivi, p. 10). Tale operazione cartografica dovrebbe assolvere per l'autrice un triplice compito: offrire *strumenti interpretativi*, esprimere *alternative teoriche creative*, *resistere ai poteri dominanti* (Ivi). In quest'ottica mappare non significa semplicemente descrivere. Ogni descrizione presuppone difatti fin dal principio un'interpretazione, dunque un posizionamento culturale, politico e teorico finalizzato a generare figurazioni innovative e critiche: «Una cartografia è una lettura teoreticamente fondata e politicamente radicata del presente. Le cartografie mirano alla responsabilità epistemica ed etica disvelando le collocazioni del potere che strutturano la nostra posizione di soggetti» (Braidotti, 2014, p. 173).

Alla luce di queste considerazioni, che pongono le linee essenziali per sviluppare un progetto teorico di ampio respiro, nella prima parte della tesi si intraprende un lavoro descrittivo-interpretativo volto a identificare, circoscrivere e interrogare alcuni degli assi fondamentali che caratterizzano il tempo presente. In essa sono inoltre anticipati e accennati alcuni snodi concettuali che saranno ripresi e approfonditi nella successiva sezione della tesi, ma soprattutto vengono posti i problemi fondamentali della presente ricerca, i quali in termini generali riguardano il rapporto tra tecnica, essere umano, educazione.

La domanda da cui è possibile prendere le mosse per problematizzare tale rapporto può essere così sinteticamente espressa: *che ne è dell'educazione nell'età della tecnica?* Vi sono due ipotesi implicite nella domanda: 1) la vita umana oggi si dispiega in un orizzonte tecnico, che ha fatto sì che l'immagine tradizionale dell'uomo sia divenuta un problema (filosofico, ma non solo); 2) l'educazione in questo scenario è in crisi e non può più essere data per scontata. Ciò comporta la necessità di ridefinire l'educazione all'interno di un tale orizzonte.

Ogni capitolo della prima parte esamina una di queste tre questioni fra loro correlate – esistenza, uomo, educazione – assumendo la tecnica come filo conduttore del percorso. Il primo capitolo, di inquadramento generale, si propone di sondare la relazione tra l'esistenza umana e la tecnica, e si focalizza in particolare sulla connotazione epocale che attualmente tale relazione assume, chiedendosi come mutano in un siffatto contesto storico e culturale le condizioni di esistenza e le strutture dell'esperienza, soprattutto alla luce delle nuove tecnologie disponibili. In esso inoltre vengono presentate e discusse alcune delle concezioni della tecnica più rappresentative in ambito filosofico. Nel secondo, attraverso il riferimento a diversi autori, si tematizza la crisi che nell'età della tecnica ha investito l'immagine che l'uomo aveva tradizionalmente elaborato di sé. Il terzo infine declina pedagogicamente le problematiche illustrate nei capitoli precedenti, per esplorare il disagio strutturale dell'educazione in un'epoca contrassegnata dall'egemonia della tecnica. Il punto d'approdo dell'intero percorso della prima parte della tesi consiste nel considerare che le diverse questioni sollevate non possono essere affrontate separatamente, in quanto esse rimandano all'adozione trasversale del paradigma antropocentrico. Questo, pur essendo oggi in declino, è ancora il paradigma dominante nella società occidentale, che tuttavia, una volta sottoposto a un esame critico, risulta inadeguato per venire a capo dei problemi evidenziati, anche perché esso stesso ha concorso a produrli.

# 1. L'età della tecnica.

## Rappresentazioni e condizioni di esistenza

### 1.1 Tecnica ed esistenza quotidiana

Il mondo contemporaneo è attraversato da cambiamenti rapidi, continui, pervasivi, spesso caotici e contraddittori, che modificano in profondità le precedenti strutture culturali, politiche, sociali, economiche, nonché pedagogiche.

Molti nell'ambito delle scienze umane si sono interrogati sul senso e sulle implicazioni di tali mutamenti, proponendo delle definizioni della società volte a delinearne un profilo relativamente coerente, nel tentativo di mostrarne con una certa immediatezza gli aspetti salienti o le dimensioni più evidenti, anche se questo di frequente e in modo apparentemente paradossale ha condotto a identificare come caratteristica predominante della condizione odierna proprio l'assenza di un ordine, di una coerenza, di un'evidenza: «Questi sono tempi strani, e strane cose stanno accadendo. Tempi in cui i cambiamenti si susseguono a ondate sempre più ampie, anche se irregolari, con il conseguente, simultaneo manifestarsi di effetti contraddittori» (Braidotti, 2003, p. 9). Nel considerare queste molteplici definizioni ci si trova così a fare i conti con un campo semantico vasto e composito. A seconda dei tratti considerati più rilevanti o del peso assegnato alla continuità o alla discontinuità rispetto al passato, si è di volta in volta discusso di “società del rischio”, “società postindustriale o postfordista”, “società dell'informazione o della comunicazione”, “società della conoscenza”, “società dello spettacolo”, “società dell'incertezza”, “network society”, “modernità liquida”, “postmodernità”, “seconda modernità”, “tarda modernità”, “modernità riflessiva”<sup>2</sup>. Al di là delle considerevoli differenze, ciò che accomuna queste espressioni è il costante riferimento – in alcuni casi celato, in altri palese – a questioni di interesse planetario. La *globalizzazione*, vale a dire il «metaprocesso generale che connette i processi parziali locali in una rete di interdipendenze e contraddizioni pressoché inestricabile, estesa a tutto il pianeta e apparentemente senza alcuna possibilità di governo unitario» (Tramma, 2009, p. 40)

---

<sup>2</sup> Il riferimento è al dibattito suscitato dalle posizioni di autori come Bauman, Beck, Castells, Debord, Giddens, Lyotard, Melucci, solo per fare alcuni significativi esempi. Per un approfondimento del dibattito, anche rispetto alle sue implicazioni pedagogiche, si rimanda a Tramma (2005).



rappresenta per molti autori la cornice complessiva entro cui collocare i singoli fenomeni e la riflessione su di essi. A cambiare tanto nel locale quanto nel globale sono le condizioni materiali della vita quotidiana, gli immaginari collettivi, i quadri culturali, le antropologie di riferimento. In tutti i casi si allude infatti immancabilmente a un *mutamento antropologico*, ossia a un cambiamento dei modi attraverso cui l'essere umano non solo vive, pensa, immagina, descrive il mondo e la realtà, ma anche *si vive, si pensa, si immagina, si descrive*.

Tali trasformazioni inoltre rimandano al ruolo giocato dalla tecnica<sup>3</sup> nell'esistenza umana. Senza voler assolutizzare o isolare l'elemento propriamente tecnico dagli assetti sociali in cui ha origine e si sviluppa, è innegabile che i processi a cui si è accennato siano stati in una certa misura resi possibili anche dalle tecnologie che si sono avvicendate nel corso degli ultimi secoli. La globalizzazione non si sarebbe realizzata – almeno non così come oggi la conosciamo – senza l'evoluzione del sistema dei trasporti e di quello della comunicazione mediatica. La facilità e la rapidità con cui gli individui possono spostarsi in diversi punti del globo e il costante flusso di informazioni scambiate in tempo reale hanno creato i presupposti per generare una fitta rete planetaria di persone e assetti (politici, sociali, economici, finanziari) interdipendenti, tale per cui ciò che accade in una parte del mondo può avere immediate ripercussioni su zone geograficamente anche molto distanti. I confini geopolitici e culturali sfumano l'uno nell'altro. «Nell'era elettrica abbiamo come pelle l'intera umanità» ha scritto Marshall McLuhan (2008, p. 63).

---

<sup>3</sup> In termini per ora molto generali, per tecnica si può intendere «sia l'*universo dei mezzi* (le tecnologie) che nel loro insieme compongono l'apparato tecnico, sia la *razionalità* che presiede al loro impiego» (Galimberti, 2002, p. 34). Tale definizione, molto ampia ed elastica, consente di contenere al proprio interno diverse possibili visioni della tecnica, senza costringere a entrare nel merito di specifiche teorie. Tuttavia, a mio parere, essa merita alcune precisazioni, in quanto presenta perlomeno due nodi problematici dal punto di vista concettuale e terminologico. Il primo è relativo all'uso del termine “mezzi”, il quale potrebbe alludere a una rappresentazione puramente strumentale della tecnica (che in realtà lo stesso Galimberti rifiuta), che è una delle possibili interpretazioni della tecnica, ma non l'unica; il secondo è legato all'impiego del termine “razionalità”, il quale riposa sul presupposto, molto discutibile, che la tecnica (o il suo utilizzatore) sia intrinsecamente razionale. Se invece si intende in questo caso la razionalità solo in termini operativi, ossia come la logica che presiede alla produzione, al consumo, all'uso di macchine, manufatti, oggetti, artefatti, utensili, ovvero alla proceduralità, vale a dire alla *prefigurazione* della sequenza di operazioni necessarie per progettare, costruire, attivare un congegno per diverse finalità, allora l'impiego di tale termine risulta accettabile, poiché *descrive un processo* piuttosto che *prescrivere* una modalità del pensiero. Intesa così la tecnica si pone come quella dimensione che interpella alcune *forme specifiche dell'agire*. In questo senso, per tecnica si può anche intendere il complesso delle norme che regolano l'esercizio di un'attività pratica, modellandola secondo determinati criteri in direzione di una certa forma che può essere assunta dall'azione.

Ciò significa – ed è questa una prima ipotesi di lettura che si intende qui proporre – che i diversi mutamenti in atto non possono essere adeguatamente compresi senza un riferimento puntuale alla questione della tecnica.

Occorre allora riconoscere che l'epoca contemporanea è contrassegnata dall'egemonia della tecnica, nel senso che questa attualmente si pone come fondamentale *medium* nella relazione che un gruppo sociale o un singolo individuo intraprendono con se stessi, gli altri, il mondo. La tecnica ha mutato le *condizioni di esistenza* (Marchesini, 2002; Pepperell, 2003) e le *strutture dell'esperienza* umana (Marchesini, 2002; McLuhan, 2008), dischiudendo inediti scenari sociali, che presentano sempre al medesimo tempo rischi e opportunità. Scenari che nel loro reciproco intreccio concorrono a orientare storicamente i modi d'essere dei soggetti:

Per il fatto che abitiamo un mondo in ogni sua parte tecnicamente organizzato, la tecnica non è più oggetto di una nostra scelta, ma è il nostro ambiente, dove fini e mezzi, scopi e ideazioni, condotte, azioni e passioni, persino sogni e desideri sono tecnicamente articolati e hanno bisogno della tecnica per esprimersi. Per questo abitiamo la tecnica irrimediabilmente e senza scelta. Questo è il nostro destino di occidentali avanzati, e coloro che, pur abitandolo, pensano ancora di rintracciare un'essenza dell'uomo al di là del condizionamento tecnico, come capita di sentire, sono semplicemente degli inconsapevoli che vivono la mitologia dell'uomo libero per tutte le scelte, che non esiste se non nei deliri di onnipotenza di quanti continuano a vedere l'uomo al di là delle condizioni reali e concrete della sua esistenza (Galimberti, 2002, p. 34).

La tecnica pertanto, nella sua attuale *dimensione epocale*, si pone come orizzonte complessivo con cui è indispensabile confrontarsi: come individui che vivono in una società ipertecnologica, come cittadini di un mondo globalizzato chiamati a compiere continue scelte etiche, politiche e di consumo, infine come educatori, il cui compito è progettare, condurre, valutare attività formative tenendo sempre a mente la cornice storica e culturale in cui gli educandi sono immersi, che nella sua effettualità e materialità vincola le possibilità di azione dei soggetti nella vita diffusa e all'interno dei processi educativi intenzionali (Ferrante, 2012).

Al di là di ogni consapevolezza sui suoi effetti e sulla sua portata, la tecnica si è estesa in pressoché tutti i principali ambiti dell'esistenza (Capucci, 1994). Essa è penetrata capillarmente nel quotidiano, concorrendo a costituire e modificare le modalità di

produzione e di consumo, nonché le abitudini e gli stili di vita dei soggetti individuali e collettivi. Come ha sottolineato Farci, se «la nostra esistenza è intessuta nella tecnologia, non lo è esclusivamente in rapporto alle grandi questioni scientifiche, bioetiche, politiche, ma soprattutto rispetto ai tempi e ai ritmi della vita quotidiana del consumo» (Farci, 2012, p. 15). È dunque in particolare nella micrologia degli eventi ordinari e quotidiani che si può cogliere in prima istanza il carattere epocale della tecnica: «I prodotti dell'evoluzione tecnologica in atto [...] stanno modificando sempre più i nostri modi di stare al mondo: i modi che abbiamo di nutrirci e di mantenerci in buona salute, il modo di curarci e quello di intrattenere relazioni di amicizia e di amore, le procedure della nascita e i processi di invecchiamento, le forme del lavoro e quelle del tempo libero» (Pinto Minerva e Gallelli, 2004, p. 11).

Secondo diversi autori, fra cui Marchesini e McLuhan, quando una tecnologia conosce una larga diffusione e colonizza in profondità il tessuto socio-culturale diviene *invisibile*, nel senso che «scompare, diventa elusiva o, meglio, l'uomo perde la consapevolezza della sua presenza» (Marchesini, 2002, p. 261). Nella misura in cui è esperita come prolungamento spontaneo di sé (McLuhan, 2008), essa viene per così dire naturalizzata e in tal modo si occulta nelle pratiche, dando vita ad automatismi irriflessi. Le tecnologie, per usare l'efficace metafora di McLuhan, generano uno stato di *narcosi*, intorpidiscono la coscienza e i sensi: solo quando avviene l'incontro tra due diverse tecnologie l'uomo può uscire dal suo «sonno ipnotico» (Ivi, p. 70). Per innescare un processo ermeneutico e riflessivo cioè c'è bisogno di un urto, di una differenza, di qualcosa che consenta di percepire uno scarto nel reale rispetto a ciò cui si è abituati e appare ovvio e scontato. È pertanto nei momenti di transizione che più facilmente si può porre la domanda circa la tecnica. Ciò spiegherebbe perché gli studi sulla comunicazione e quelli sul rapporto tra oralità e scrittura, tra stampa e media elettronici, si siano moltiplicati proprio nel Novecento, secolo in cui si è assistito alla massiccia diffusione dei nuovi media, dalla radio al telefono, dalla televisione a Internet.

Marchesini, sulla scia di Longo, ha proposto una schematizzazione per descrivere le fasi della progressiva acquisizione e integrazione sociale di una tecnologia, che pur risultando a mio avviso eccessivamente semplificata e generalizzata, può tuttavia aiutare a porre in evidenza alcuni aspetti utili per inquadrare la questione dell'invisibilità della tecnica da un punto di vista processuale e diacronico:

Vi è una prima assunzione, dove normalmente l'uomo coopta abilità e funzioni utilizzate in precedenza per altri supporti [...]. In genere tuttavia esiste uno scarto tra le funzioni, le metafore, i concetti traslati da altre interfacce tecnologiche e l'ambiente operativo offerto dalla nuova tecnologia, cosicché nella prima fase vi è una forte attenzione dell'utente e la tecnologia è facilmente riconoscibile. Al livello successivo la società umana ha imparato a costruire interazioni, concetti, metafore e ambiti di utilizzo che si integrano perfettamente con quella tecnologia [...]. A questo punto possiamo affermare che quella tecnologia è scesa in profondità, l'uomo ha attivato dei meccanismi automatici di interazione [...]. Nella fase successiva notiamo un processo di coevoluzione tra uomo e tecnologia; questa infatti comincia a manifestare i suoi effetti sul bacino performativo, dà vita cioè a quel fenomeno che de Kerckhove chiama cornice mentale (*brainframe*)<sup>4</sup> [...]. Quando si parla di “immersione” della tecnica nel sistema culturale di una popolazione si intende pertanto un complesso di eventi: da una parte vi è sicuramente l'occultamento dell'espressione dello strumento attraverso la sua incorporazione, ma parimenti si deve rendere disponibile l'accoglimento nel corpo culturale della tradizione stessa (Marchesini, 2002, pp. 261-262).

La tecnica si pone dunque sul crinale tra innovazione e tradizione. Da un lato, attraverso l'interazione con molteplici altri fattori (politici, economici, ecc.) essa concorre a rivoluzionare le forme di vita precedenti, dall'altro si iscrive in determinati processi storici che ne condizionano non solo l'insorgenza ma anche lo sviluppo e le modalità di impiego su larga scala. Ciò significa che l'utilizzo di una nuova tecnologia necessita sempre e comunque di diverse forme di *mediazione culturale*, nel senso che la stessa possibilità di essere accolta e usata interpella i sistemi materiali e simbolici presenti in una data società. Occorre pertanto un certo periodo di tempo – che ovviamente varia a seconda dei casi specifici – prima che una nuova tecnologia sia del tutto metabolizzata e assorbita senza più urti nella vita individuale e collettiva.

Se è plausibile quanto scritto a proposito dell'invisibilità della tecnica, allora si può dedurre che nella società, perlomeno nelle fasi in cui vi è una relativa stabilità, agisce una sorta di “latenza tecnologica”, correlata alla difficoltà da parte dei soggetti a riconoscere

---

<sup>4</sup> La nozione di *brainframe* è stata impiegata da Derrick de Kerckhove (1993) per indicare che gli strumenti usati abitualmente per comunicare retroagiscono a diversi livelli sull'uomo stesso plasmandolo. Le diverse tecnologie letteralmente si incarnano, penetrano nel cervello e nella mente, ossia nei sostrati profondi del corpo e della psiche, dando vita a delle cornici ermeneutiche inconsapevoli, che filtrano e modellano il modo di interpretare la realtà. A diversi media pertanto corrispondono tendenzialmente diversi modi di pensare. L'autore ha infatti identificato tre diversi *brainframe*: quello alfabetico correlato alla scrittura e alla lettura, il videoframe connesso alla televisione, e quello infine legato al computer e alla tecnologia informatica. Ciò comporta che siamo «continuamente creati e ricreati dalle nostre stesse invenzioni» (Ivi, p. 21) e che siamo «incorniciati dalle nostre cornici» (Ivi, p. 24).

consapevolmente il ruolo delle tecnologie nella vita quotidiana e nella propria biografia, tranne quando queste iniziano a fare problema: perché cessano di funzionare e devono essere riparate o sostituite, o perché ci si confronta con nuove tecnologie che non si è in grado di padroneggiare e che abbisognano per essere impiegate di acquisire delle competenze che ancora non si possiedono. Quest'ultima condizione è molto frequente in una società come quella attuale in cui il ritmo di evoluzione tecnica è estremamente sostenuto e ci si deve di conseguenza costantemente adattare a nuovi strumenti proposti e più spesso imposti dal mercato. Tuttavia, in virtù di quanto affermato circa il rapporto tra riflessione e periodi di transizione tecnologica, ciò crea le premesse favorevoli per una rielaborazione culturale rispetto al tema della tecnica. In altre parole, le condizioni filosofiche e pedagogiche di pensabilità della tecnica risiedono nella materialità della vita quotidiana, la quale oggi è contrassegnata da incessanti metamorfosi, legate anche a un'accelerazione dell'evoluzione tecnologica.

La tecnica è potuta così divenire oggetto di numerose riflessioni critiche e problematizzanti: di essa ci si occupa perché ci si pre-occupa. E a maggiore ragione oggi, in quanto non è più plausibile ritenere di riuscire a prevedere le conseguenze dell'impiego delle tecnologie sul medio e soprattutto sul lungo periodo: «La nostra capacità di agire, inducendo cambiamenti durevoli e talora irreversibili, è oramai molto più sviluppata della capacità di prevedere gli effetti dei nostri interventi» (Longo, 2003, p. 157). Constatazione inquietante, se si ammette che tramite le tecniche di cui disponiamo è divenuto possibile manipolare e alterare radicalmente il *bios* e l'*oikos*, la vita e l'ambiente, sconvolgendo gli equilibri della biosfera. Alcuni studiosi sostengono che l'essere umano, in virtù degli effetti ad ampio raggio (nello spazio e nel tempo) delle sue attività sui fenomeni climatici, sull'atmosfera, sull'idrosfera e sulla geosfera terrestri, possa essere considerato come un agente di cambiamento del pianeta: «siamo nell'Antropocene: l'era in cui l'essere umano è diventato una forza geologica» (Iovino, 2012, p. 14)<sup>5</sup>.

Si impone così la necessità a livello globale e locale di *gestire i cambiamenti* e gli effetti che questi producono. Sarebbe auspicabile a tal fine interpretare i mutamenti e tentarne un governo, sia pur contingente, parziale e *in fieri*. Si tratta di «colmare il più possibile il divario tra le possibilità tecnologiche di cui disponiamo e la capacità di lettura culturale e di governo delle conseguenze di queste capacità tecnologiche» (Ceruti, 2008, p. 46); quindi

---

<sup>5</sup> Per un approfondimento sulla nozione di "antropocene" oltre che alla prefazione di Serenella Iovino si rimanda anche agli altri saggi raccolti nel volume collettaneo curato da Andreozzi (2012), in particolare a quello di Adriano Fragano (2012).

di costruire una cultura all'altezza dei tempi (Braidotti, 2003; 2014; Ceruti, 2008; Marchesini, 2002; 2009) che renda ragione di quanto sta avvenendo e possa orientare le decisioni e le pratiche per tracciare percorsi futuri percorribili e sensati. Come ha scritto Heidegger, occorre porre con audacia la questione della tecnica, perché il «domandare lavora a costruire una via» (Heidegger, 1976, p. 5). Il problema infatti non è rappresentato dalla tecnica in sé, ma dalla complessiva visione del mondo sottostante alla sua produzione e al suo utilizzo (Andreozzi, 2011; Dalla Casa, 1996; Marchesini, 2002). Per riprendere ancora le parole di Heidegger: «l'essenza della tecnica non è affatto qualcosa di tecnico» (Heidegger, 1976, p. 5). Più precisamente, il problema della tecnica non concerne solo le pratiche, ossia i modi d'uso, ma è relativo allo sfondo filosofico e culturale che presiede all'impiego delle tecnologie:

le scoperte pratiche fondamentali per “far partire” la tecnologia erano già note nella cultura cinese da diversi secoli. Ma in Cina non hanno fatto nascere il processo di industrializzazione, che vi è stato importato solo in tempi recenti, di ritorno dall'Occidente. Evidentemente il sottofondo del pensiero cinese – ispirato in gran parte alle filosofie del Tao e del Buddismo – non poteva indirizzare quelle conoscenze sulla via poi seguita in Europa: le motivazioni sono state quindi essenzialmente culturali (Dalla Casa, 1996, p. 36).

Come pensare dunque la tecnica? Come ricostruirne la trama di relazioni con l'umano? In quali visioni del mondo, della natura e dell'uomo tale trama si iscrive?

Oltre che alle minute pratiche quotidiane, che segnano concretamente l'esistenza di ciascuno di noi, è agli scenari culturali e filosofici e agli immaginari collettivi che si deve rivolgere la propria attenzione. Poiché l'accesso alla tecnica è culturalmente e socialmente mediato occorre infatti confrontarsi con le ermeneutiche che storicamente hanno regolato e regolano tutt'oggi tale accesso. È con queste che bisogna preliminarmente fare i conti se si desidera proporre un diverso approccio alla questione del rapporto tra tecnica ed essere umano. Si procederà quindi a vagliare criticamente alcune tra le rappresentazioni filosofiche della tecnica più diffuse e significative nella tradizione occidentale, che rivestono un valore paradigmatico, ossia esemplare.

## 1.2 Le rappresentazioni della tecnica<sup>6</sup>

Fin dall'antichità l'essere umano si è interrogato circa la natura e gli effetti della tecnica, ma è in particolare nel Novecento che il pensiero sulla tecnica si è fatto più insistente e inquieto. Come ha scritto Gianni Vattimo nella presentazione del volume di Michela Nacci, *Pensare la tecnica*: «il problema della tecnica non è un problema tra altri, sia pure importante, delle riflessioni del Novecento, ma è il tema dominante, per lo più esplicito ma presente anche là dove non appare, di tutta la riflessione e della cultura del secolo» (Nacci, 2000, p. IX). La questione della tecnica ha suscitato nello scorso secolo un dibattito vivace e appassionato, che ha visto nascere al proprio interno contributi originali, così come fazioni con posizioni apertamente conflittuali. Non è ovviamente possibile qui rendere la complessità di tale dibattito e ripercorrere le molte suggestioni teoriche che sono state elaborate sulla tecnica nei diversi campi del sapere. Si sono pertanto selezionate alcune figure emblematiche, che nella loro generalità sintetizzano molteplici sguardi e prospettive.

### 1.2.1 La tecnica come compensazione di una carenza biologica<sup>7</sup>

Una delle rappresentazioni più antiche della tecnica nella cultura occidentale, nonché una delle più resistenti al trascorrere dei secoli, è quella ascrivibile alla narrazione mitopoietica in cui l'uomo è descritto come un essere che rispetto agli animali non umani dal punto di vista corporeo è imperfetto, indeterminato, manchevole e carente *ab origine*. In tale visione la tecnica – e in senso più ampio e generale la cultura – assume una funzione compensativa e salvifica, che inoltre innalza l'umano oltre i meccanismi naturali cui soggiacciono gli altri viventi. Essa nasce nella mitologia greca, viene poi ripresa da Tommaso D'Aquino e in seguito dagli umanisti Marsilio Ficino e Pico della Mirandola, per essere rivisitata nel Settecento da Herder e successivamente da Nietzsche, giungendo infine al Novecento con

---

<sup>6</sup> Questo paragrafo della tesi è una rielaborazione di quanto avevo scritto in una parte di un saggio intitolato *Disagio e tecnica*, che è stato pubblicato nel volume collettaneo curato da Cristina Palmieri, edito da FrancoAngeli (Ferrante, 2012). In esso, basandomi anche sul lavoro di Michela Nacci (2000), avevo enucleato tre diverse prospettive sulla tecnica (neutralità, autonomia, dominio), qui per l'appunto riviste e ampliate.

<sup>7</sup> A questa concezione del rapporto tra essere umano e tecno-cultura dedico un ampio spazio. La ragione di questa scelta risiede in due fondamentali considerazioni. La prima è che è una delle rappresentazioni più longeve e persistenti elaborate dalla cultura occidentale, sicché merita per tale motivo un adeguato approfondimento. La seconda dipende dal fatto che tramite questa si sono poste le basi concettuali per la generazione di specifiche dicotomie (cultura-natura, innato-appreso, biologico-tecnologico, uomo-animale) che costituiscono alcuni dei cardini del pensiero antropocentrico, la cui confutazione e rivisitazione critica rappresenta uno degli obiettivi principali di questa tesi. Molti dei temi qui esposti saranno in quest'ottica ripresi e sviluppati in altre parti del presente lavoro di ricerca.

la *Neue Anthropologie* tedesca (Scheler, Plessner, Gehlen), all'interno della quale ha trovato una propria esplicita e matura formalizzazione nel pensiero di Arnold Gehlen. Tale rappresentazione della tecno-cultura, che ha condizionato in modo determinante la prospettiva di numerosi filosofi contemporanei, fra cui Umberto Galimberti, ha avuto anche una notevole influenza nelle scienze umane e in alcuni esponenti dell'antropologia culturale, come ad esempio Geertz e Remotti (Marchesini, 2002).

Roberto Marchesini sostiene che la concezione compensativa della tecnica affondi le radici in quello che lo studioso chiama il paradigma – o il mito – dell'incompletezza (Marchesini, 2002; 2009), il quale nei suoi tratti essenziali sarebbe riconoscibile come matrice comune per tutti gli autori menzionati, seppur differentemente enunciato e declinato in relazione ai periodi storici e ai *milieu* culturali di appartenenza di ciascuno di essi. La teoria dell'incompletezza, che per Marchesini avrebbe posto le basi per provocare la netta *scissione tra natura e cultura* nella storia del pensiero occidentale (Marchesini, 2002), postula una vacuità biologica che permette di tratteggiare l'uomo come «un essere incompleto che esonera gli oneri delle sue manchevolezze attraverso la dimensione extra-biologica, in un percorso che parte dal deficit per spiegare l'esito culturale» (Marchesini, 2009, p. 77). La cultura e la tecnica in quest'ottica sono delle “stampelle” (Marchesini, 2002; 2009) che consentono all'essere umano di sopravvivere a fronte di una dotazione organica fragile e insufficiente. Secondo lo studioso una siffatta concezione antropologica, oltre a essere profondamente errata dal punto di vista filosofico, risulta anche infondata scientificamente. Prima di procedere a decostruire criticamente i presupposti su cui si fonda il mito dell'incompletezza, si procederà a esplorare più nel dettaglio la genesi e lo sviluppo dell'idea che cultura e tecnica siano compensazioni di una carenza biologica.

La teoria dell'incompletezza sorge, come già detto, nella mitologia greca. In particolare vi si allude nel mito di Prometeo ed Epimeteo, riportato in diverse versioni sia da Esiodo che da Eschilo e Platone. Qui si farà riferimento soprattutto alla versione contenuta nel *Protagora*, narrata dallo stesso Protagora all'interno dell'omonimo dialogo platonico (Platone, 1970). In esso si racconta che gli dei, una volta create tutte le razze mortali, prima di portarle definitivamente alla luce, incaricarono due titani, Prometeo (il cui nome significa letteralmente “colui che conosce in anticipo”) e il fratello Epimeteo (“colui che conosce in ritardo”), di distribuire equamente a ogni essere vivente le qualità necessarie per sopravvivere. Epimeteo chiese a Prometeo di lasciargli il compito della distribuzione e quest'ultimo acconsentì, con l'accordo che sarebbe venuto a controllare il suo operato una volta concluso. Così Epimeteo si mise al lavoro. Ad alcuni animali assegnò la velocità, ad



altri l'agilità, ad altri ancora la forza. Alcuni li dotò di artigli, altri di zanne, o di zoccoli per correre: «Così distribuì le altre doti in modo che si compensassero. Escogitandole, aveva la precauzione che nessuna razza si estinguesse» (Ivi, 321 e-b). Tuttavia Epimeteo, che aveva lasciato per ultimi gli esseri umani, quando era venuto il loro turno si era accorto che le qualità erano oramai esaurite. In questo modo gli uomini erano rimasti sprovvisti di ogni espediente: «Mentre [*Epimeteo*] era in difficoltà sopraggiunse Prometeo per esaminare la distribuzione e vide che gli altri animali erano forniti di ogni cosa in giusta proporzione, mentre l'uomo era nudo, scalzo, senza coperte e inerme» (Ivi, 321, c-d). Per rimediare alla sbadataggine del fratello, Prometeo rubò agli dei il fuoco e la perizia tecnica, donandoli agli esseri umani. L'intervento di Prometeo aveva dunque provvidenzialmente salvato l'umanità da un destino certo di morte. Grazie al possesso della *téchne*, gli uomini e le donne infatti potevano disporre dell'inventiva per compensare la loro manchevole dote biologica e costruire tramite l'artificio un mondo a propria misura: «nel tempo progettuale che la tecnica dischiude, l'uomo esce dalla *natura*, dove abita insieme all'animale, per inaugurare un *mondo*: il mondo dei suoi disegni in cui trova la sua identità e lo spazio della sua ideazione» (Galimberti, 2002, p. 75). Poiché tuttavia la tecnica era prerogativa divina, come conseguenza del suo gesto Prometeo dovette subire la punizione di Zeus, che lo condannò a essere incatenato a una rupe, dove un'aquila calava dal cielo ogni giorno per divorare il suo fegato, che continuamente si rigenerava, rendendo il supplizio eterno (Eschilo, 2001).

Secondo questa versione del mito la civiltà si fonda sull'usurpazione compiuta da Prometeo a scopo filantropico di ciò che un tempo apparteneva soltanto agli dei. Grazie alla tecnica l'uomo in una certa misura può così divenire partecipe della condizione divina (Platone, 1970), emancipandosi dagli dei. Inoltre essa è ciò che differenzia l'uomo dagli altri animali, i quali incorporano le qualità performative che permettono loro di sopravvivere, mentre nell'essere umano, non avendo un ancoraggio biologico, queste sono estrinseche rispetto al profilo corporeo:

Le virtù elargite da Epimeteo, proprio perché circostanziate e aderenti a un preciso contesto, divengono dei vincoli che chiudono l'operatività dell'animale al sostrato a cui sono destinate. L'incompletezza, in altri termini, darebbe all'uomo la possibilità di evitare biologicamente la chiusura specialistica, ossia di imboccare una specifica declinazione performativa, per mantenere aperte tutte le possibilità in termini di prestazioni attraverso

l'ausilio di un articolato armamentario di organi delocalizzati, vale a dire gli strumenti (Marchesini, 2009, p. 76).

In questo modo l'incompletezza, pur essendo inizialmente un deficit, finisce per tradursi in un considerevole vantaggio, che – al di là del senso originario del mito – svincola l'essere umano dalla chiusura specialistica legata al retaggio filogenetico, permettendogli una libertà e una plasticità sconosciute al resto del vivente. L'uomo non ha le ali per volare, ma può costruire mezzi che gli consentono di farlo, non possiede zanne né artigli, ma può fabbricare armi, a causa dell'andatura bipede non può correre veloce come un ghepardo, ma può guidare automobili capaci di raggiungere velocità anche superiori a quelle degli animali più rapidi. In altre parole, essendo povero di natura, è ricco di espedienti. Proprio perché costituzionalmente inadatto all'ambiente, l'uomo non ha altra via per sopravvivere che quella di adattare l'ambiente a sé tramite la tecnica e la cultura, creando dunque in piena autonomia un “mondo nel mondo”, il mondo umano per l'appunto (Galimberti, 2002; Gehlen, 1990; 2003). Anche di recente diversi studiosi, fra cui Peter Sloterdijk (2004) e Umberto Galimberti (2002), pur da differenti angolature, hanno sostenuto sulla scia di Gehlen, di Jakob von Uexküll e dell'uso che della sua teoria ha fatto Heidegger, che l'essere umano a differenza dell'animale non viva immerso in un ambiente, ma dia vita a un mondo<sup>8</sup>:

Ciò che chiamiamo l'animale, si muove nella gabbia ontologica che i moderni, secondo la geniale definizione di Jakob von Uexküll, chiamano “ambiente”. Mentre è proprio dell'essere umano uscire dall'ambiente, e irrompere nella dimensione ontologica priva di gabbia, per la quale non riusciamo a trovare nel linguaggio umano una caratterizzazione migliore della parola più banale (e più profonda al contempo), vale a dire l'espressione “mondo”. [...] Nel singolare abbozzo di “filosofia naturalistica” delle sue lezioni sui *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo-finitezza-solitudine*, dell'inverno 1929-1930, Heidegger ha definito la posizione dell'animale come mediana tra l'assenza di mondo [*che caratterizza le cose*] e la formazione di mondo [*propria dell'uomo*], e ha proposto per essa l'espressione “povertà di mondo” (Sloterdijk, 2004, pp. 128-129).

---

<sup>8</sup> Per un approfondimento del rapporto fra gli studi di Jakob von Uexküll e Heidegger rispetto alla questione uomo-animale e alle nozioni di mondo e ambiente si rimanda a Cuomo (2006) e Sloterdijk (2004).

L'uomo, afferma Galimberti ispirandosi esplicitamente a Gehlen, non si limita come l'animale a *re-agire* in modo predeterminato agli stimoli provenienti dall'ambiente, ma *agisce* dando forma a un mondo:

a differenza dell'animale che vive nel mondo stabilizzato dall'istinto, l'uomo, per la carenza della sua dotazione istintuale, può vivere solo grazie alla sua azione, che da subito approda a quelle procedure tecniche che ritagliano, nell'enigma del mondo, un mondo per l'uomo. L'anticipazione, l'ideazione, la progettazione, la libertà di movimento e d'azione, in una parola, la storia come successione di autocreazioni hanno nella carenza biologica la loro radice e nell'agire tecnico la loro espressione. [...] sfruttando quella plasticità di adattamento che gli deriva dalla genericità e non rigidità dei suoi istinti, [l'uomo] ha potuto attraverso le procedure tecniche di selezione e stabilizzazione, raggiungere "culturalmente" quella selettività e stabilizzazione che l'animale possiede "per natura" (Galimberti, 2002, pp. 34-35).

In sintesi, tali prospettive tendono ad affermare che la cultura sia una sorta di "seconda natura" che si sovrappone completamente alla "prima natura" (biologica) o, il che è lo stesso, che la vera natura dell'uomo sia la cultura. Imperfezione, incompletezza, indeterminatezza, carenza fanno dell'uomo un *problema biologico* (Ivi), che tuttavia, proprio in virtù di tali connotazioni, può trascendere attraverso la tecnica e la cultura la propria condizione naturale. Marchesini rileva che la conseguenza etica, epistemologica e ontologica di questi modelli antropologici è una scollatura fra natura e cultura, che produce una frattura profonda tra l'essere umano e gli altri animali: «mentre ogni realtà esistente ha una sua natura, l'uomo non è determinato o costretto da alcun vincolo. In altre parole, l'uomo non ha che una condizione: la libertà, ossia la responsabilità di scegliere la propria sorte, nel bene come nel male» (Marchesini, 2009, p. 76).

Nell'Umanesimo questa mitopoiesi è stata espressa efficacemente da Pico della Mirandola, che nel *De hominis dignitate* ha sottolineato il carattere di virtualità e libertà dell'essere umano. Anche Pico della Mirandola nell'opera menzionata fa riferimento a un mito fondativo, questa volta tuttavia ancorato a una visione teologica che assegna l'origine dell'uomo a una creazione da parte di un unico Dio, il quale dopo aver forgiato i viventi si trova rispetto all'uomo in una situazione simile a quella di Epimeteo: «Non c'era però negli archetipi di che effigiare una nuova progenie, e nei tesori che cosa elargire al nuovo figlio in eredità» (Pico della Mirandola, 1943, p. 7). Sicché il Creatore stabilisce che «quest'opera di tipo indefinito» (Ivi) che è l'uomo sia posta al centro dell'universo e possa

sovrastare su tutti gli esseri, custodendoli e governandoli. Seppur privo di connotazioni peculiari in grado di qualificarne l'aspetto, l'uomo può e deve costruire *da sé e per se stesso* il proprio destino, in piena autonomia e libertà di coscienza:

L'altrui già definita natura è costretta entro leggi da noi prescritte. Tu, non costretto entro chiusa veruna, di tuo arbitrio, nel cui potere t'ò posto, la tua natura ti determinerai. T'ò collocato nel mezzo del mondo perché d'intorno più comodamente tu vegga quel che esiste nel mondo. Non ti facemmo né celeste né terreno, né mortale né immortale affinché tu, di te stesso quasi arbitrario e, per così dire, onorario plasmatore ed effigiatore, ti componga in quella forma che avrai preferita (Ivi, pp. 7-9).

A quest'uomo camaleontico, «animale di varia e multiforme e dall'uno e all'altro aspetto transeunta natura» (Ivi, p. 13), titolare delle proprie azioni e del proprio essere, spetta il compito di forgiarsi, di evolvere in ciò che desidera: «siamo quel che vogliam essere» (Ivi). L'uomo può scegliere se perfezionarsi e ascendere verso il divino o se degenerare nelle cose inferiori. Ma in tutti i casi diviene a sé un *progetto*.

Si può dunque scorgere nello scritto di Pico della Mirandola l'albore della concezione moderna che vede nell'uomo un essere radicalmente *libero di autodeterminarsi* grazie all'assenza di una natura (biologica e/o metafisica) predefinita. O meglio, la sua essenza risiede nella libertà di plasmarsi. Pico riprende pertanto il tema della carenza *ab origine* dell'uomo e della sua natura indeterminata, ma ne offre una formulazione innovativa rispetto ai greci perché: 1) esprime una differente sensibilità religiosa, in cui gioca un ruolo importante la questione del libero arbitrio e di conseguenza assume un rilievo eccezionale la responsabilità morale rispetto a sé, agli altri uomini e a Dio; 2) tale visione risulta esplicitamente antropocentrica, in quanto la divinità assegna all'umano una centralità nell'ordine dell'universo, la quale ne giustifica un'indiscutibile superiorità di rango rispetto al resto del vivente. L'uomo è un essere privilegiato poiché, a differenza degli altri animali, può *scegliere cosa fare di sé*; 3) fa leva non più su una concezione fissista della natura umana, ma su una *plasticità dinamica auto-generativa* che assegna all'uomo un nuovo statuto ontologico fondato sul farsi liberamente e sulla possibilità di perfezionarsi e di mutare costantemente. Se il punto 1) per effetto del processo di secolarizzazione ha progressivamente perduto gran parte della propria importanza, i punti 2) e 3) una volta spogliati dall'enfasi religiosa e moralistica testimoniano quella visione dell'umano di stampo umanista che, seppur più volte rimodellata, troverà fortuna nell'epoca moderna,

ponendosi come matrice discorsiva per l'emersione di molteplici concezioni antropologiche, come ad esempio quelle espresse dagli autori precedentemente presi in considerazione, fra cui Galimberti e in parte anche Sloterdijk. Questi ultimi – ma non sono i soli: si pensi all'antropologia pragmatica kantiana (2007), all'uomo formatore di mondo in Heidegger (1999), all'uomo condannato a essere libero in Sartre (2007)<sup>9</sup>, solo per citare alcuni autori tra i più noti – pur muovendo da orizzonti culturali fra loro diversi e sotto molti aspetti divergenti, hanno accolto e dato compimento ai tratti antropocentrici presenti nel paradigma umanista, trasponendoli nello scenario della società moderna e contemporanea. Hanno inoltre ulteriormente radicalizzato l'idea di una duttilità connaturata alla condizione umana che si realizza attraverso un incessante e multiforme divenire, il quale tuttavia è slegato da elementi riconducibili al retaggio filogenetico.

La concezione di una plasticità dinamica auto-trasformativa dell'umano, causata da un'originaria mancanza, è stata anche la base dell'antropologia tedesca del Novecento. Essa compare (esplicitamente o implicitamente) nei suoi tre maggiori esponenti: Scheler, Plessner e Gehlen<sup>10</sup>. La *Neue Anthropologie*, vale a dire l'antropologia filosofica sorta in Germania nel primo Novecento, elegge l'uomo come oggetto d'indagine specifico, offrendone un'interpretazione filosofica che nelle intenzioni dovrebbe essere capace di confrontarsi alla pari con il sapere scientifico. Tuttavia, secondo Farisco, essa presenta un paradosso di fondo: se da un parte naturalizza l'uomo riconducendolo al biologico, dall'altra lo rende irriducibilmente differente rispetto all'animale, in quanto legge la sua condizione come «più-che-naturale, o in virtù della plasticità derivatagli dalla non specializzazione [*Gehlen*], o in virtù della propria eccentricità che ne rende l'esistenza a-topica e u-topica [*Plessner*]» (Farisco, 2011, p. 7). In tal senso è possibile rintracciare in essa la permanenza di elementi umanistici che consentono di conservare intatta la contrapposizione fra natura e cultura, sebbene questa sia declinata diversamente dai

---

<sup>9</sup> In Sartre questo tratto appare particolarmente riconoscibile laddove afferma che «non c'è natura umana su cui io possa fondarmi» (Sartre, 2007, p. 53). L'uomo, che non può fare affidamento su nessun solido fondamento religioso, metafisico o biologico, è un «essere in cui l'esistenza precede l'essenza» (Ivi, p. 28), nel senso che egli «non è altro che ciò che si fa» (Ivi, p. 29). L'essere umano, in quanto libero e pertanto responsabile, è un progetto in divenire, che acquisisce senso attraverso ciò che fa di se stesso nella propria esistenza, caratterizzata dunque da un continuo trascendimento, oltrepassamento, superamento. L'unica condizione universale dell'umano, ossia il limite che *a-priori* lo vincola e a cui non può sottrarsi, è proprio il suo essere necessitato a scegliere. Sicché l'uomo «è condannato a essere libero» (Ivi, p. 41). Cercando di sfuggire all'angoscia della scelta, l'uomo può anche negare di essere libero, ma poiché non può non esserlo, mente a se stesso, è in «malafede» (Ivi, p. 75). Il soggettivismo esistenzialista sartriano mostra dunque molte analogie con l'idea di una plasticità umana così come definita da Pico della Mirandola (Esposito, 2006).

<sup>10</sup> Per un approfondimento del pensiero di Gehlen si rimanda a Baldi (2006), Farisco (2011), Galimberti (2002), Marchesini (2002; 2009).

differenti autori. In Scheler, che per molti aspetti può essere considerato il capostipite dell'antropologia filosofica novecentesca, il dualismo compare nella coppia biologico-spirituale – vi è nell'uomo una *medianità ontologica*, tale per cui egli costruisce la propria identità elevandosi spiritualmente al di sopra del mondo animale e corporeo in cui tuttavia resta suo malgrado radicato –, mentre in Plessner si dà come opposizione tra la posizione eccentrica ricoperta dall'uomo e la centratezza dell'animale – l'uomo non solo come l'animale è un corpo, ma *ha* un corpo, ossia è in grado di prendere le distanze dall'elemento organico impiegandolo come mezzo per la propria azione –, infine in Gehlen il dualismo si qualifica come mancanza nell'uomo di stabilizzazione e di specializzazione rispetto all'animale che conduce una vita stabile nell'ambiente facendo affidamento su iperspecializzazioni di natura istintuale e organica (Ivi).

Nonostante tutti e tre i filosofi costruiscano la propria teoria sulla base del paradigma dell'incompletezza, è in Gehlen (1990; 2003) che questo trova una formulazione compiuta. Il fine che Gehlen assegna all'antropologia filosofica – che nella sua prospettiva diviene “antropologia elementare” – è di produrre una descrizione teoretica dell'uomo. Una descrizione che integri e sintetizzi l'apporto dei dati provenienti dalle diverse scienze empiriche, dando vita a una visione di ampio respiro che sia capace di identificare e di porre fra loro in relazione le condizioni di esistenza, ossia i tratti invarianti che caratterizzano la vita umana differenziandola da quella animale. Gehlen intende fondare una concezione “antropobiologica” dell'essere umano, che pur assumendolo come un “progetto della natura”, rifiuti di basarsi sia sulla metafisica tradizionale sia su un approccio naturalistico, in quanto sarebbe scorretto a suo parere interpretare l'uomo a partire dall'extra-umano, quindi da Dio o dall'animale (Gehlen, 1990). Il problema da cui muove il filosofo è relativo alla *posizione* che l'uomo occupa nel mondo. Se Gehlen insiste tanto su tale questione è perché egli ritiene che l'uomo, a differenza dell'animale, sia destabilizzato, ossia non abbia una collocazione chiara e definita una volta per tutte, e con ciò sia costretto a posizionarsi e ri-posizionarsi continuamente, guadagnando quella stabilità che non possiede per natura:

c'è un essere vivente, che tra le sue caratteristiche più rilevanti ha quella di dover prendere posizione circa se stesso, cosa per la quale è precisamente necessaria “un'immagine”, una formula interpretativa. [...] Questo però vuol dire che l'uomo *deve* interpretare la sua natura e perciò assumere un atteggiamento attivo tale da prendere posizione rispetto a se stesso e rispetto agli altri (Ivi, p. 35).

L'uomo per sopravvivere è costretto a orientarsi in quel *campo di infinite sorprese* che è il mondo, sicché deve assumere la propria esistenza e se stesso come *compito*. Pertanto può essere definito come «l'essere che prende posizione», o, il che è lo stesso, «l'essere che agisce» (Ivi, p. 58). Agendo l'uomo trasforma se stesso, la natura e la realtà che lo circonda, crea un ambiente a propria misura, un "mondo nel mondo", vale a dire il mondo culturale: «Proprio nel luogo in cui per l'animale c'è l'ambiente, sorge quindi, nel caso dell'uomo, il mondo culturale, cioè quella parte della natura da lui dominata e trasformata in un complesso di ausili per la sua vita. Già per questo è radicalmente erroneo discorrere di un ambiente dell'uomo in senso biologicamente definito» (Ivi, pp. 64-65).

La cultura è dunque per Gehlen una "seconda natura", una sorta di involucro, di guscio protettivo, che consente di abitare ovunque (assenza di una nicchia ecologica in senso proprio) e di adattarsi a tutti i climi. La cultura, la disciplina, la tradizione, l'educazione e le istituzioni sono tra le condizioni di esistenza essenziali, in quanto permettono all'uomo di orientarsi, di interpretarsi, di collocarsi in un mondo altrimenti indecifrabile. Esse inoltre consentono di controllare l'indeterminatezza e l'eccesso pulsionale che contraddistinguono gli uomini. Se lasciate libere le pulsioni sovrasterebbero l'uomo e rischierebbero di degenerare, divenendo pericolose per la tenuta sociale: è qui evidente il richiamo alla teoria pulsionale di Freud e al ruolo della repressione per garantire la civiltà. Inibire e procrastinare gli impulsi sono le condizioni necessarie per aprire uno *iato*, ossia uno spazio tra stimolo e risposta, tra il bisogno e la sua soddisfazione immediata, spazio che diviene la sorgente stessa del linguaggio e del pensiero, quindi di quella capacità simbolica di astrazione che scioglie l'uomo dalla contingenza assoluta, dall'essere intrappolato nel qui e ora, elemento che invece connota l'animale. Nel lessico di Gehlen queste sono modalità dell'*esonero*, poiché istituiscono la possibilità di alleggerire le pressioni biologiche e ambientali, nonché di svincolarsi dall'immediatezza del presente. La nozione di esonero racchiude tutte le abitudini, le schematizzazioni del pensiero (ragionamento, giudizi, valori, decisioni) e del comportamento che ordinano e semplificano, in una parola che stabilizzano la posizione dell'uomo nel mondo. Sicché l'essere umano non vive nell'ambiente rapportandosi a esso tramite gli istinti, ma grazie alle facoltà ideative dirige e conduce la propria vita: «Come Prometeo, è obbligato a dirigersi su ciò che è lontano, su ciò che non è presente nello spazio e nel tempo; vive – a differenza dell'animale – per il futuro e non nel presente»; novello Prometeo, l'uomo è l'essere che «*antivede e provvede*» (Ivi, p. 59). Agire non significa solo fare, ma fare in vista di un fine che si è stati in grado di prefigurare: l'azione non può fare a meno della previsione. L'esistenza umana è quindi

intrinsecamente contrassegnata da una dimensione prassica, progettuale e immaginativa. L'uomo vive dei risultati della propria azione: tramite essa dà forma al mondo e a se stesso. In quanto motore della trasformazione, l'azione è anche la cifra della sua plasticità. Il problema del posizionamento dell'uomo nel mondo e la teoria che Gehlen ha elaborato in risposta a esso, si basano su alcune fondamentali assunzioni circa la natura biologica dell'umano, la quale per il filosofo è contraddistinta dalla manchevolezza. Come ha sottolineato Galimberti, nella prospettiva di Gehlen l'uomo non ha qualcosa in più rispetto all'animale, ma qualcosa in meno (Galimberti, 2002). Mentre l'animale possiede un apparato istintuale estremamente sviluppato, specializzato e stabile, e può fare affidamento sui propri organi per svolgere tutte le funzioni utili a fini adattativi, l'uomo è un essere carente, manchevole, incompiuto, non definito, dai tratti corporei fortemente neotenici. A causa di una dotazione biologica insufficiente e generica (assenza di specializzazione) che lo rende instabile e dunque inadatto all'ambiente naturale, l'uomo deve continuamente prendere posizione, agire, interpretare per poter sopravvivere: «Povero di apparato sensoriale, privo di armi, nudo, embrionale in tutto il suo *habitus*, malsicuro nei suoi istinti, egli è l'essere la cui esistenza dipende necessariamente dall'azione» (Gehlen, 2003, p. 32). Tutte le produzioni culturali, compresa la tecnica, sorgono dunque come compensazione a un'ineliminabile carenza naturale. Per questo Gehlen può affermare che la tecnica sia vecchia quanto l'uomo e che di conseguenza l'uomo è un essere "naturalmente tecnico": «Se per tecnica si intendono le capacità ed i mezzi con cui l'uomo mette la natura al suo servizio giacché ne conosce proprietà e leggi, le sfrutta e le contrappone le une alle altre, allora la tecnica, in questo senso più generale, è insita già nell'essenza stessa dell'uomo» (Ivi, p. 34). La tecnica consente di dominare la natura, di trasformarla a uso e consumo dell'uomo. Essa svolge rispetto all'organismo una funzione vicariante (sostituisce gli organi mancanti), potenziante (potenzia l'azione degli organi esistenti), alleggerente (facilita il lavoro dell'organismo). Si qualifica in questo senso come strumentale (è un mezzo) e appositiva, poiché si giustappone al corpo dall'esterno, ampliandone il campo d'azione senza tuttavia modificarlo. In tutti i casi essa costituisce l'essenza dell'uomo, in quanto ne è la principale condizione di esistenza.

In sintesi, nella teoria di Gehlen il fondamento della tecno-cultura risiede nella vacuità biologica, la quale garantisce l'estrema duttilità dei comportamenti umani, differenziandoli nettamente da quelli degli animali.



Si è finora indagato il paradigma dell'incompletezza esplorandone le molteplici e divergenti ramificazioni in autori appartenenti a momenti storici e quadri culturali diversi. Senza voler forzare eccessivamente l'interpretazione sostenendo che questi in definitiva affermino esattamente le stesse cose – è chiaro infatti che ciascuna delle posizioni esaminate va comunque collocata entro il proprio contesto di appartenenza – ritengo tuttavia che si possano riconoscere delle similitudini nelle diverse teorie prese in considerazione, che permettono, pur a fronte di significative differenze, di enucleare un'ideale matrice comune, la quale può essere sintetizzata da questi assunti di base, che costituiscono i cardini del paradigma dell'incompletezza:

- L'essere umano è biologicamente incompleto e carente *ab origine*.
- La tecnica compensa tale carenza e svolge una funzione vicariante e strumentale, innestandosi esternamente su un corpo inadeguato ai fini della sopravvivenza. In tal senso essa costituisce la condizione di esistenza dell'uomo.
- La vacuità (o povertà) biologica spiega l'insorgenza della tecno-cultura e si pone come garanzia delle possibilità plastiche umane.
- Natura e cultura sono separate e contrapposte, la povertà dell'una consente la ricchezza dell'altra (meno natura equivale a più cultura e viceversa).
- L'identità umana risiede primariamente nella dimensione culturale, che esonera in parte l'uomo dai meccanismi naturali cui invece sottostanno tutti gli altri esseri viventi. La cultura pertanto è la sua "seconda natura".
- La condizione umana è radicalmente distinta e opposta a quella degli animali non umani. L'uomo è un'eccezione, condivide poco o nulla con le altre specie, sicché può e deve essere compreso solo a partire da sé.

Tenendo conto di questi assunti si esporranno di seguito alcune critiche che sulla scorta di Marchesini è ragionevole muovere al paradigma dell'incompletezza.

A meno di non affidarsi al creazionismo, postulare una carenza *ab origine* compensata dalla tecno-cultura è un controsenso evolutivo, poiché nessun organismo totalmente inadatto all'ambiente potrebbe sopravvivere e riprodursi. Inoltre, per converso, non esiste nessuna specie animale dotata di un corredo biologico "perfetto". Alla luce della teoria dell'evoluzione darwiniana pertanto l'idea «che l'uomo sia povero di corredo innato è una vera e propria ingenuità» (Marchesini, 2002, p. 16).

La teoria dell'incompletezza si fonda sulle dicotomie natura-cultura e innato-appreso. Essa promuove una lettura che porta a considerare il primo dei due termini (natura/innato) come

contrassegno specifico del regno animale di cui sarebbe povero l'uomo (l'idea della carenza biologica), e il secondo (cultura/appreso) come predicato emendativo rispetto alla deficienza del sostrato biologico (sia questo genetico, istintuale o organico), che invece caratterizzerebbe il *proprium* dell'umano, mentre sarebbe pressoché assente negli animali non umani, destinati a esperire la propria relazione con l'ambiente attraverso pattern comportamentali dettati dall'istinto. In altre parole, questo ragionamento si fonda sulla credenza che un organismo che possiede uno scarso e generico (non specializzato) retaggio filogenetico abbia più possibilità nello sviluppo ontogenetico di apprendere dall'ambiente, poiché meno vincolato dal sostrato organico e dal pool genetico. Tale credenza è storicamente giustificata dal fatto che si è sempre pensato «all'innato non come definizione di potenzialità, ma come istruzione deterministica di un'espressione comportamentale» (Ivi, p. 17). In questa visione il comportamento degli animali non umani sarebbe in larga misura predeterminato: in quanto frutto di meccanismi innati resterebbe schiavo di automatismi spiegabili sul modello stimolo-risposta. Succube dei propri istinti, l'animale è imprigionato nell'ambiente (nicchia ecologica), quindi ha un'esperienza impoverita del mondo. Al contrario, l'uomo sarebbe libero poiché in grado di trascendere culturalmente l'innato e l'istintivo, considerati ininfluenti quando non limitanti rispetto all'evoluzione di schemi culturali e di strumenti tecnologici. Si ottiene così un essere umano *pieno di cultura e povero di natura*, perciò libero di autodeterminarsi, e un animale (qualsiasi animale, dalle zecche ai bonobo) pieno di natura e privo di cultura, incapace di vivere oltre le rigide gabbie degli istinti biologici. Tale concezione risulta tuttavia filosoficamente fuorviante e scientificamente scorretta se si ritiene veritiero quanto emerso in diversi studi in molteplici campi del sapere, dall'etologia alle neuroscienze. Come fa notare Marchesini, alla luce delle recenti acquisizioni scientifiche è possibile affermare che sono proprio gli organismi più complessi dal punto di vista biologico a poter sviluppare più facilmente una maggiore virtualità e capacità di apprendimento. Ciò significa che l'uomo ha potuto manifestare la dimensione culturale anche *grazie* al fatto di possedere un determinato corredo biologico e *non* a causa della sua vacuità: «noi dobbiamo proprio al retaggio filogenetico la potenzialità di dar luogo a quei predicati che indubbiamente lo trascendono. E in particolare lo dobbiamo all'appartenenza all'ordine dei primati, animali che hanno sviluppato una tale duttilità di configurazione comportamentale e una tale apertura al mondo, ovvero a contributi esterni, da rendere percorribile la strada dell'antropo-poiesi» (Marchesini, 2009, p. 81). Gli animali superiori, fra cui l'uomo, «proprio perché più ricchi di innato, hanno un maggiore contenuto di virtualità cognitiva, giacché l'apprendimento si

realizza non attraverso l'atto di riempire un contenitore vuoto bensì attraverso l'atto di organizzare una struttura, quella neurale» (Marchesini, 2002, p. 17). Se ciò risponde al vero, ne consegue che: a) innato e appreso nell'uomo (come negli animali) non devono più essere contrapposti, ma vanno letti in un rapporto di interdipendenza, di integrazione e di interazione reciproca, che comporta un'infinita serie di variazioni intermedie tra i pattern cognitivo-comportamentali determinati da predisposizioni innate – a cui comunque può essere dato un significato sociale – e quelli acquisiti culturalmente, che non cadono nel vuoto biologico e dunque non possono fare a meno di innestarsi anche sul corpo. Ciò significa inoltre che la flessibilità umana è resa possibile dal gioco dialettico tra innato e appreso e non dalla povertà biologica. Occorre specificare tuttavia che tali asserzioni hanno un valore unicamente descrittivo ed esplicativo, che dovrebbe permettere di scongiurare pregiudizi sia anti-biologisti sia anti-culturalisti, ma non presuppongono nessun modello predittivo né tantomeno prescrittivo applicabile meccanicamente, in particolare nell'ambito di interventi psicoterapeutici e pedagogici, in quanto questi ultimi presuppongono sempre una declinazione specifica rispetto a casi concreti e singolari, in situazioni contingenti caratterizzate da ampi margini di imprevedibilità, come del resto qualsiasi processo che coinvolge il vivente; b) l'abbondanza, la complessità, la ridondanza e non la carenza consentono l'emersione di predicati culturali, anche se di per sé non spiegano l'effettiva attualizzazione culturale, per la quale occorre interrogare il rapporto con l'ambiente, anche da un punto di vista diacronico. Bisogna cioè «ammettere una natura umana capace di dar conto dell'antropo-poiesi, ma non dell'esito di tale processo» (Marchesini, 2009, p. 80), in quanto questo dipende dall'interazione fra organismo e ambiente. Quest'ultima considerazione evita anche il rischio di incorrere nell'errore opposto a quello della teoria dell'incompletezza, ossia di ritenere che il pool genetico sia capace di determinare tutte le principali espressioni umane (*riduzionismo genetico*); c) Non solo la nozione di istinto non è esplicativa per l'uomo, ma non lo è neppure per gli animali, poiché molte specie hanno dimostrato di possedere notevoli capacità di apprendimento e di essere in grado di modificare il proprio comportamento per via esperienziale, nonché di trasmettere alla prole i risultati di tali acquisizioni, dando vita in alcuni casi anche a vere e proprie “tradizioni culturali” (Marchesini, 2002).

La cultura è sicuramente una costante dell'umanità. In questo senso, la teoria dell'incompletezza fornisce una base per spiegare la ragione della presenza della cultura in tutti i gruppi umani: poiché l'uomo è biologicamente carente sviluppa come strategia adattativa la dimensione tecno-culturale, di conseguenza si trovano tracce di questa in tutte

le popolazioni umane passate e attuali. Tuttavia, seppur capace di chiarire la presenza trasversale della cultura, tale narrazione non riesce a rendere adeguatamente conto della pluralità e della considerevole varietà delle differenti culture: «Se infatti ipotizziamo che la cultura sia informata sulle carenze della natura umana non sfuggiamo al rischio di ammettere una base omologata della cultura, poiché necessariamente correlata [...] alla struttura della carenza che ovviamente è uguale per tutti gli appartenenti alla specie *Homo sapiens*» (Ivi, pp. 21-22). Sicché «ha molta più logica una teoria che spieghi la cultura come espressione della complessità biologica, piuttosto che l'inverso. Dalla complessità si libera infatti un ricco repertorio di virtualità che è possibile attualizzare in un modo invece che in un altro: la differenza sta nella storia specifica di ciascuna tradizione» (Ivi, p. 22). Il paradigma dell'incompletezza si fonda dunque su un concetto errato di natura umana, che risulta inadeguato per cogliere le molteplici espressioni della cultura. Inoltre esso non considera minimamente il retaggio filogenetico quale esito di specifici percorsi evolutivi, pertanto è figlio di «un'idea fissista circa la natura biologica dell'uomo» (Ivi, p. 10), secondo la quale a mutare nel corso del tempo sono solo le anime e le culture, ma non i corpi, i quali sono eternamente inchiodati a una condizione di vacuità.

In conclusione, il mito dell'incompletezza può essere considerato come una tesi metafisica sull'essenza dell'uomo, basata su asserzioni derivate da *un'ontologia separativa e disgiuntiva*, che fa dell'uomo un ente unico, privilegiato, speciale. Tale tesi presuppone ciò che deve dimostrare e che, dati gli sviluppi delle ricerche scientifiche, non è più possibile dimostrare in alcun modo, se non ignorando sistematicamente i contributi delle ricerche stesse. Se pertanto il mito dell'incompletezza poteva ancora conservare una certa validità e pertinenza fino al Novecento, riproporlo oggi non è più accettabile, in quanto significa ostinarsi a non prendere filosoficamente atto dell'evoluzione delle scoperte scientifiche. Con ciò non si intende sostenere che la filosofia debba seguire pedissequamente quanto viene affermato dalla scienza, ma che oggi è auspicabile che essa calibri le proprie proposte teoriche anche tenendo conto degli sviluppi scientifici, dialogando con gli altri saperi in un'ottica interdisciplinare, la sola che può aiutare a districarsi nella complessità del mondo contemporaneo (Morin, 2001). *Conditio sine qua non* perché la filosofia possa continuare ad avere una rilevanza culturale nell'età della tecnica.

### ***1.2.2 La tecnica come produzione e dispiegamento della potenza umana***

La tecnica non solo è stata rappresentata come compensazione a una carenza biologica che ha consentito e consente ancora oggi all'essere umano di sopravvivere e di esistere

costruendo un proprio mondo contrassegnato dalla cultura, ma è stata pensata anche come un'estensione e un potenziamento dell'umano, della sua capacità di trasformazione dell'ambiente che lo circonda. La tecnica in questa visione accresce e dispiega la forza dell'uomo, soprattutto in relazione alla sua attitudine poietica. In tal senso è associata al potere, in particolare al potere di creare, generare, produrre. Come sottolinea Galimberti «Quando diciamo “tecnica” il riferimento è a un campo molto differenziato di ricerche e applicazioni che, anche se inconcluso e tutt'altro che unificabile, è tuttavia leggibile sotto l'antica idea di produzione (*poíesis*)» (Galimberti, 2002, p. 347).

Questa concezione risale ai greci, i quali pensavano alla tecnica (*téchne*) come a uno dei possibili modi del produrre. Tramite la tecnica l'uomo dà vita a qualcosa che in natura non esiste, dunque essa consente il passaggio di una cosa dal non essere all'essere. Platone così definisce il produrre nel *Simposio*: «ogni causa per cui ogni cosa passa dal non essere all'essere è sempre una creazione [*poíesis*]; cosicché le produzioni che dipendono da tutte le arti sono creazioni [*ergasíai poíeseis*], e tutti gli artefici di queste cose sono poeti, ossia creatori [*poietaí*]» (Platone, 2000, 205 b-c). Nella società greca i tecnici erano per l'appunto i poeti e in generale gli artisti, gli artigiani, i fabbri, ossia tutti coloro che producevano delle forme. Per i greci a essere degno di ammirazione non è solo ciò che viene effettivamente prodotto, ma l'atto stesso del produrre, il quale manifesta l'abilità tecno-poietica dell'essere umano, nonostante questa abilità, come racconta il mito, sia frutto di un dono divino. Il valore cioè non risiede unicamente nell'oggetto costruito, ma nell'agire – e quindi nell'agente – che lo ha creato.

Anche la natura (*phýsis*) genera delle forme, dunque è una forza produttrice:

la natura è un luogo di potenza, è un luogo di energia, è una temperie di forze; la natura in sostanza non è solo l'ordine di una successione, non è una nozione statica, ma è una nozione dinamica: la forma in senso stretto è *enérghēia*, è potenza, il vivente è potenza. Ma d'altro canto la nozione stessa di natura è collegata a quella di potenza e di crescita, perché *phýsis* è proprio *phýo*, è crescere. Allora la nozione di forma non è una nozione statica, è anche *entelécheia*, cioè il movimento verso il *télos*, movimento verso il compimento; e quindi alla nozione di forma è legata la nozione di crescita. Quindi la determinazione è anche una punteggiatura di forza (Natoli, 2007, p. 23).

Tuttavia, pur essendo entrambe dei modi del produrre, natura e tecnica non si equivalgono. Ciò che è prodotto in natura ha il principio del proprio dispiegamento in se stesso, mentre

ciò che è prodotto attraverso la tecnica ha la propria causa in altro. Tutto quanto viene realizzato tecnicamente infatti comporta necessariamente l'intervento di un agente esterno, l'umano. Grazie alla propria attività l'uomo lavora gli elementi trovati in natura e li modifica costruendo qualcosa che prima non c'era e che la natura di per sé non avrebbe prodotto – dal seme nascerà spontaneamente un albero, ma solo tramite l'uomo dall'albero si ricaverà un tavolo, quindi una forma artificiale – sebbene tale processo trasformativo per i greci non possa alterare radicalmente la natura, la quale nella sua essenza è concepita come imm modificabile e inviolabile. La differenza fra prodotti della natura e prodotti umani è anche la matrice concettuale su cui è stata edificata la distinzione ontologica tra *artificiale* e *naturale*, la quale presuppone l'assegnazione di differenti gradi di essere e di realtà, quindi di valore, ai diversi enti. Le opere umane, per quanto belle e venerabili, possiedono uno statuto ontologico inferiore a quelle della natura, la quale rappresenta pertanto l'ideale e il modello regolativo verso cui le arti devono tendere.

L'idea di una proprietà generativa correlata alla tecnica è stata ripresa nel Novecento da Heidegger per affermare che la tecnica abbia un valore epifanico. Essa è «un modo del disvelamento» (Heidegger, 1976, p. 9), poiché conduce le cose fuori dal nascondimento rivelando le potenzialità latenti nella natura: «La domanda circa la tecnica è la domanda circa la costellazione in cui accade disvelamento e nascondimento, in cui accade ciò che costituisce l'essere della verità» (Ivi, p. 25). La tecnica, in quanto forma possibile dell'*alétheia*, intreccia il destino umano con l'essere e la verità. Ha quindi primariamente un significato ontologico e non antropologico e strumentale: «L'elemento decisivo della *téchne* non sta perciò nel fare e nel maneggiare, nella messa in opera di mezzi, ma nel disvelamento menzionato» (Ivi, p. 10). Per Heidegger nel mondo moderno la tecnica, pur restando ancora un modo del disvelamento, una produzione, lo è non più nella forma della *poiesis*, ma in quella della *pro-vocazione*, attraverso la quale l'uomo impiega la natura, da cui estrae e accumula risorse, interpretandola come fondo disponibile (*Bestand*) da sfruttare per le proprie esigenze. L'uomo tuttavia non solo provoca la natura a disvelarsi attraverso la tecnica, ma è a sua volta provocato a impiegare la tecnica: la sua è una risposta a un appello dell'essere, pertanto il disvelamento non è opera propriamente umana. Il problema emerso con la modernità è che l'uomo smarrisce il vero significato della tecnica e cessa di conseguenza di coglierne l'impiego come modo del disvelamento. L'uomo finisce così per ignorare l'atto stesso del disvelare, per concentrarsi solo su ciò che è stato disvelato al fine di usarlo e manipolarlo, considerando se stesso unicamente come colui che sfrutta la natura. Quando ciò accade viene a trovarsi in una condizione di grave

pericolo. Il rischio è che si illuda di essere l'artefice e il padrone assoluto della tecnica, e che la pensi come mero strumento, quindi come dominio, im-posizione (*Gestell*) sulla natura e sugli enti, senza neppure rendersi conto di essere divenuto esso stesso un fondo utilizzabile, una cosa tra le cose. Può peccare di quello che Anders ha chiamato "orgoglio prometeico" (Anders, 2007). Secondo Heidegger, nonostante tale deriva, è ancora possibile guadagnare un rapporto veramente autentico e libero con la tecnica, purché tramite un pensiero meditante si apra l'esserci all'essenza della tecnica, la quale non è nulla di tecnico. La visione antropologica e strumentale invece rende ciechi nei confronti della tecnica, in quanto impedisce all'uomo di coglierne l'essenza, privandolo nel suo rapporto con essa della libertà. Tanto più l'uomo pensa la tecnica come mero strumento, tanto più resta incatenato a essa (Heidegger, 1976).

Seppur variamente modulato, il tema della tecnica come produzione, dominio sul vivente e dispiegamento della potenza umana è stato centrale nel dibattito filosofico del XX secolo, suscitando alternativamente entusiasmo e preoccupazione. In anni recenti è stato Peter Sloterdijk, nell'ambito di un confronto critico proprio con l'eredità del pensiero di Heidegger, a riprendere questo tema, offrendone un'originale e a tratti inquietante formulazione, che pur innestandosi nella tradizione a cui si è fatto riferimento, ne ha promosso una rilettura alla luce delle nuove scoperte e delle tecnologie oggi disponibili, da quelle informatiche alle biotecnologie (Sloterdijk, 2004). Secondo il filosofo occorre farla finita con le «favole olistiche» (Ivi, p. 232) di un uomo originariamente e pacificamente immerso nella natura, da cui solo in un secondo momento si sarebbe emancipato. L'uomo è fin da subito separato dalla natura, nei cui confronti nutre una «naturale negatività» (Ivi, p. 233). Sloterdijk sostiene infatti che l'immaginario occidentale sia da sempre pervaso dall'idea di una profonda rivalità dell'uomo verso la natura. L'essere umano desidera sostituirsi a essa nella possibilità di produrre, creare, fabbricare, o quantomeno cerca di sottrarsi alla sensazione di essere solamente un prodotto passivo di meccanismi che non controlla:

dal punto di vista della storia delle idee, i sogni demiurgici, i fantasmi di violazione del monopolio delle produzioni naturali, sono molto più antichi della tecnica moderna, anche se questa, come genetica operativa, crede di fatto di aver colto per prima i segreti della riproduzione di piante, animali e uomini. C'è una linea archioriginaria di visioni prototecniche che hanno per scopo di emancipare l'uomo dalla posizione di un essere che è passivamente partorito, prodotto e nato, e di trasporlo nell'altro lato della creazione, nel

focolare di ciò che viene all'essere, nel centro generativo della produzione delle forme (Ivi, pp. 234-235).

Come si è già avuto modo di evidenziare, la principale azione della natura consiste nel generare delle forme. Per usare le parole dell'autore, essa detiene il «monopolio originale delle produzioni» (Ivi, p. 234). Grazie alla tecnica, tuttavia, l'uomo può a sua volta produrre. Pertanto egli non solo è un *prodotto* della natura, ma si avvia anche a diventare un *produttore*. La tecnica ha infatti permesso un «mutamento di posizione dell'uomo dalla condizione di mero risultato della natura, che lo situa tra coloro che nascono e che muoiono, a quella di coproduttore di natura e di soggettività artificiale» (Ivi). Si pensi per esempio alla clonazione, alla fecondazione in vitro, all'Intelligenza Artificiale, alla robotica, agli *ogm*. La tecnica in quest'ottica corrisponde al potere dell'uomo di creare qualcosa di nuovo, che non è concesso dalla grazia divina e neppure si trova in natura: «Se vuole liberarsi dalla condizione eteronoma e candidarsi lui stesso ad azioni sovrane, allora, per tentare tutto il possibile in questo mondo, egli deve sfuggire all'alternativa tra natura e grazia. Tuttavia nello spazio dell'ente esiste una terza grandezza, che supera questa alternativa ontologica. Essa è rappresentata dalla macchina, dall'artificio» (Ivi, p. 282). Specchiandosi nelle proprie opere, l'uomo può così rincorrere il sogno di «raggiungere il lato della *natura naturans*» (Ivi, p. 238). Poiché è durante la modernità che si è progressivamente aggiunta artificialità in tutte le dimensioni dell'esistenza e si sono costruiti «mondi della vita tecnologizzati» (Ivi, p. 304), sarebbe questa per Sloterdijk «l'epoca del mostruoso fabbricato dall'uomo» (Ivi, p. 293), ossia il tempo in cui si è compiuto il crimine della violazione sistematica della natura attraverso la produzione delle cose. Il punto quindi diviene come interpretare e abitare questo mondo, senza rimpianti e nostalgie. I risentimenti contro la tecnica non sono altro che patetiche mistificazioni da parte di chi «pensa in modo pretecnico e vive in modo tecnico» (Ivi, p. 289). Essi conducono ad assumere una posizione reazionaria «a partire dalla quale è possibile compiere soltanto una protesta senza nessun avanzamento di pensiero» (Ivi, p. 290). Tale «isteria antitecnologica, che tiene in pugno un'ampia parte del mondo occidentale, è un prodotto della decomposizione della metafisica: essa si manifesta nel rimanere fermi alle false partizioni dell'ente, per ribellarsi contro processi in cui il superamento di queste partizioni è già avvenuto» (Ivi, p. 176). Se si persevera a interpretare la tecnica basandosi sul primato dell'essere, le realtà artificiali appaiono solo come dei «bastardi ontologici, in cui il nulla avrebbe strappato all'essere, ingiustamente, parte della sua pienezza [...]». La



cosa artificiale, pensata a partire dall'essere, non si libererà mai dal sospetto di decadenza ontologica e di tradimento di una iniziale pienezza di senso e di anima. Il pensiero dell'essere non è sufficiente a capire quel che caratterizza la modernità» (Ivi, pp. 305-306). Bisogna al contrario riconoscere che la natura e l'essere hanno perduto il loro «monopolio ontologico» (Ivi, p. 308), in quanto, con il moderno nichilismo, l'uomo ha assunto su di sé il potere di creare qualcosa di nuovo, ossia di agire senza più un modello di riferimento e un fondamento metafisico. Potere che esalta la plasticità dinamica umana e si sostanzia in un incessante divenire creativo: «Chi in quest'epoca conta solo sull'essere, va incontro all'usura dell'essere su tutti i fronti. La forza della modernità permanente è invece l'impossibilità di portare a esaurimento il nulla» (Ivi, p. 310). Dunque Sloterdijk, pur muovendosi entro la cornice di una tradizione che postulava che il ruolo produttivo della tecnica ponesse l'uomo nelle condizioni di condurre a svelamento l'essere sottraendolo al non essere, finisce per ribaltare tale ragionamento attraverso un'ipotesi nichilista, giocata tuttavia in positivo. Tramite essa l'autore sostiene che l'unica condizione possibile per pensare la tecnica nella sua dimensione generativa, non potendo più fare affidamento sulla metafisica, sia oggi quella di concepirla a partire da un nulla diveniente e da una differente partizione degli enti, centrata non più su una logica bivalente (essere-non essere, naturale-artificiale, padrone-schiavo, soggetto-oggetto, originale-copia), ma su una polivalente.

Ma da qualunque punto di vista lo si osservi, l'accrescimento del potere dell'uomo comporta anche maggiori responsabilità. Al di là delle posizioni radicali e provocatorie di Sloterdijk, che lasciano trasparire in modo neppure troppo velato l'invidia maschile per il potere generativo tipica di certo fallocentrismo, è indubbio che l'età della tecnica sia caratterizzata da una maggiore capacità dell'uomo di intervenire massicciamente sulla natura. Piaccia o meno, la tecnica ha di fatto ampliato l'orizzonte delle possibilità, ponendo l'essere umano di fronte a inediti scenari, senza che effettivamente possa ancorarsi alle certezze metafisiche di una tradizione che a lungo ha prescritto modelli di pensiero e di azione. Come ha evidenziato Salvatore Natoli l'uomo oggi «è chiamato a tenere testa all'improbabile, a dominare, per quel che può, la contingenza. Mai così forte, mai così esposto» (Natoli, 1999, p. 48). A maggior ragione quindi, se l'essere umano sconfinava dai propri limiti credendosi onnipotente e se non riesce a governare la propria potenza, può esporre se stesso e il vivente a una situazione di gravissimo pericolo e di rischio: occorre allora per poter fare buon uso del mondo imparare a padroneggiarsi e divenire virtuosi (Natoli, 2010). La questione naturalmente in questo caso è capire quali sono i limiti che non bisogna superare, dato che questi non sono più imposti dall'ideale regolativo

rappresentato un tempo da Dio o dalla natura. Resta pertanto un problema aperto, oggetto di dibattito, soprattutto nell'ambito della bioetica, a cui non pare almeno per il momento essere stata trovata una soluzione teorica davvero convincente e all'altezza delle sfide poste dall'epoca in cui viviamo. Lo stesso concetto di limite inoltre è stato messo in discussione, in quanto retaggio di una concezione fissista della natura umana e dei suoi rapporti con il mondo (Marchesini, 2002; 2009).

### ***1.2.3 La concezione strumentale della tecnica***

La tecnica, in particolare durante la modernità, è stata pensata anche come *neutrale* (Galimberti, 2002; Heidegger, 1976), una sorta di contenitore vuoto, di per sé privo di scopi, quindi in sostanza innocente. Bene e male sono solo ascrivibili alle intenzioni di chi impiega le tecniche, o al limite ai giudizi sugli effetti a queste correlati. Tutto dipende infatti da come si usano gli strumenti, dal senso che vi si attribuisce, dalle finalità e dagli obiettivi che essi garantiscono di poter raggiungere. La tecnica, in quanto *strumento*, assolve una funzione meramente ancillare (Marchesini, 2002; 2009). In questa visione l'essere umano è l'unico titolare delle sue azioni, è il soggetto che può sovranamente disporre della tecnica, che controlla per perseguire le proprie finalità, elette in autonomia rispetto ai mezzi che possiede (Galimberti, 2002). Ciò significa che i fini precedono i mezzi e i mezzi sono scelti razionalmente in base ai fini.

Pensata in questi termini, la tecnica è come se fosse un guanto che riveste la mano dall'esterno senza modificarla (Marchesini, 2009). Essa si giustappone al profilo corporeo e identitario umano senza alterarlo in profondità, limitandosi tutt'al più a potenziarne alcuni tratti o a esonerare dalla fatica fisica e intellettuale (Gehlen, 1990). Essendo considerata un puro mezzo, qualcosa che può essere impiegato liberamente per trarre dei vantaggi di diverso genere, la tecnica non incide, se non marginalmente, sull'uomo: «In questa lettura la *téchne* non mette in discussione le qualità dell'uomo, vale a dire non le modifica né apporta dei *feedback* di trasformazione; in altre parole non ha alcuna possibilità di contaminazione e, parallelamente, non fa emergere delle qualità nuove» (Marchesini, 2009, p. 169). Non solo le finalità, ma anche le strutture, le funzioni, le abilità performative umane preesistono all'impiego delle diverse tecniche, le quali di conseguenza non hanno altro destino che magnificare le doti già possedute dai loro utilizzatori. La tecnica in quest'ottica è connessa ai mezzi che l'uomo detiene docilmente nelle sue mani, attraverso i quali acquisisce il potere di trasformare e governare le cose.

Sebbene l'uomo abbia da sempre modificato l'ambiente naturale, nel mondo premoderno l'agire tecnico, sia pur importante, era subordinato ad altre forme di azione. Per i greci c'era un primato dell'agire (*prâxis*) sul fare e sul produrre (*poïesis*), di conseguenza un primato dell'etica e della politica rispetto alla tecnica, ma in «entrambi i casi la natura (*phýsis*) resta l'orizzonte inoltrepassabile e il limite insuperabile dell'azione umana, ed è in questo senso che Prometeo, l'inventore delle tecniche, non esita a riconoscere che “La tecnica è di gran lunga più debole della necessità”» (Galimberti, 2002, p. 277). Nonostante la tecnica, infatti, gli uomini continuano ad ammalarsi, a soffrire, a invecchiare e morire. Essa consente certo avanzamenti significativi, ma comunque limitati e circoscritti ad alcuni ambiti specifici del sapere e della vita individuale e collettiva, che non intaccano la regolarità di fondo della natura (Natoli, 1999). L'ordine per i greci è qualcosa di dato, è un'antecedenza a cui adeguarsi. In questa visione del mondo, l'uomo non può dominare la natura. La *phýsis* – intesa come l'insieme dei viventi, di ciò che nasce, si sviluppa e muore, ma al contempo anche la causa invisibile, il principio per cui le cose si originano, crescono e periscono – è un cosmo, un tutto ordinato, armonico, ciclico, nella sua essenza imm modificabile e immutabile, dunque inviolabile (Galimberti, 2002). Gli uomini possono solamente comprenderla, svelarla, contemplarla. Carpire i segreti della natura serve per riconoscere le norme e i limiti che consentono tramite un agire retto di collocarsi nell'ordine del mondo: «L'impossibilità di dominare la natura iscrive tanto il *fare tecnico* quanto l'*agire politico* nell'ordine immutabile della natura che l'uomo non può *dominare*, ma solo *svelare*. Da qui la concezione greca della verità come svelamento (*a-létheia*) della natura (*phýsis*) dalla cui contemplazione (*theoría*) nascono le conoscenze relative al fare e all'agire. [...] *contemplare* è l'atto mediante il quale ogni essere riconosce il suo posto nella gerarchia cosmica, e da questo riconoscimento attinge la regola per la propria azione» (Ivi, p. 279). Ne consegue che sussiste un primato della teoria sulla prassi.

La religione giudaico-cristiana assegna al cosmo un significato antro-po-teologico. Il mondo è creato da Dio – ed è creato dal nulla (*ex nihilo*) e si concluderà nel nulla (*ad nihilum*) –, pertanto è frutto di un preciso atto di volontà che genera, separa, ordina, definisce, nomina (Ivi). La natura, in quanto *ens creatum*, non sussiste più in se stessa, è la potenza divina a farla essere, a reggerla e governarla (Natoli, 2007). All'uomo Dio affida l'*amministrazione* e la *custodia* del vivente. Il mondo è dunque l'abitazione dell'uomo, lo spazio in cui egli può esercitare la propria sovranità sulla natura. Ma in seguito alla caduta e al peccato originale il mondo diviene anche il luogo dell'espiazione della colpa, caricandosi così di negatività. Inoltre il cristianesimo inaugura una percezione del tempo

che da ciclica diviene lineare. Il tempo cristiano può essere rappresentato come una linea retta inclusa tra un inizio e una fine (“la fine dei tempi”), ossia tra la promessa e l’adempimento, tra la colpa e la redenzione: «“Fine del mondo” vuol dire consumazione di questo mondo segnato dal peccato e perciò luogo del dolore e della morte: *in hac lacrimarum valle*. Cristo, primizia dei risorti, ha annunciato, nelle resurrezione, che questo mondo deve finire» (Natoli, 1999, p. 33). In questo senso tale temporalità è impregnata dal sentimento di un’attesa escatologica e apocalittica, cui è assegnato un significato soteriologico: la storia del mondo, compresa tra un’origine e la fine dei tempi, è al contempo la storia della perdizione e della salvezza.

Secondo diversi studiosi, fra cui Galimberti (2002; 2007) e Natoli (1999; 2007), la cultura moderna nelle sue linee essenziali si radica in una concezione secolarizzata della religione cristiana e risulta pertanto pregna di residui teologici, soprattutto se si ritiene che l’ideologia del progresso, elaborata in particolare dall’Illuminismo, sia uno dei tratti caratterizzanti la modernità. In tale visione il passato è contrassegnato dal male, dalla colpa, dall’ignoranza, il presente è il momento dell’azione, del riscatto, della redenzione, e il futuro è il tempo della salvezza, ossia dell’adempimento della promessa (Galimberti, 2007; Benasayag e Schmit, 2004). La nozione di progresso – che in quest’ottica è l’erede mondana dell’*éschaton* cristiano – evoca la possibilità di pensare la storia come contrassegnata da un processo di crescita controllato e direzionato dall’uomo, la cui dimensione privilegiata è il futuro: «nel progredire c’è un “avanzare” e un “dirigersi verso”» (Natoli, 1999, p. 55). Nel suo procedere la storia si snoda in una sequenza temporale lineare e graduale che produce di continuo novità, potenzialmente all’infinito: «l’illimitatezza del futuro rende pensabile un perfezionamento senza limiti» (Ivi, p. 165). Qui risiede una delle principali differenze tra la moderna idea di progresso e l’escatologia cristiana: nel progresso non si annuncia la fine dei tempi, quanto piuttosto un tempo senza fine.

A differenza dei greci e dei cristiani, l’ordine del mondo non è considerato dai moderni imm modificabile. Oramai desacralizzata, la natura non è più inviolabile, bensì rientra esplicitamente nella progettualità umana. Essa non va contemplata e neppure custodita, piuttosto governata. Per tale ragione diviene misura dell’*autoaffermazione dell’uomo*, il quale si è così assunto il compito di agire nel e sul mondo al fine di trasformarlo. Se l’ordine non è dato una volta per tutte, allora può e in una certa misura deve essere costruito. La scienza, da Galileo a Newton, e la filosofia, soprattutto con Cartesio, promuovono una concezione meccanicistica e oggettivante della natura, la quale può essere

studiata, compresa, quantificata attraverso il linguaggio matematico e il sapere sperimentale (Andreozzi, 2011; Dalla Casa, 1996; Galimberti, 2002). L'uomo si pensa così «ministro e interprete della natura» (Bacone, 1957, p. 69). Essendo questa intesa come «un ordine oggettivo e causalmente strutturato di relazioni governate da leggi» (Andreozzi, 2011, p. 101), occorre ricostruire i rapporti tra le cause e gli effetti al fine di individuarne i meccanismi di funzionamento. Solo se si comprendono le cause infatti si possono predire gli effetti e dunque riuscire a riprodurre o impedire dei fenomeni secondo il proprio volere. Sicché l'unico modo per piegare a proprio vantaggio la natura è quello di conoscerne le leggi: «Alla natura infatti non si comanda se non obbedendole» (Bacone, 1957, p. 69). L'intelletto non è più concepito per essere impiegato prevalentemente a fini teoretici e contemplativi, ma nella modernità diviene uno strumento operativo, che deve permettere all'uomo di agire, di intervenire sulla realtà manipolandola e modificandola: «la logica che noi proponiamo, vince e piega la natura operando su di essa» (Ivi, p. 62). La conoscenza è connessa esplicitamente al potere, alla capacità di presa sul reale, come testimonia magnificamente la celebre espressione coniata da Bacone: *scientia est potentia*. «La verità» scrive Natoli «non è solo riconoscere come stanno le cose, ma è riconoscerle per dominarle e quindi produrre da sé quella salvezza che Dio sempre promette e mai concede. L'onnipotenza di Dio è quindi sostituita dal potere illimitato dell'uomo» (Natoli, 2007, p. 39).

La genesi storica e culturale della visione strumentale della tecnica, che qui si è sinteticamente ricostruita, mostra che non solo la tecnica da un certo punto in avanti ha cominciato a essere concepita come un mezzo, ma che la ragione ha seguito lo stesso destino. È quindi assai probabile che la rappresentazione strumentale tanto della tecnica quanto della ragione faccia parte di un *milieu* culturale il cui cardine si situa nella possibilità di agire sulla natura e operare su di essa per trasformarla. Per quale fine?

Tutte queste cose lasciano al fondo un bisogno di salvezza [...] complicato dal fatto che c'è stata una tradizione in cui questa salvezza è stata annunciata e promessa. Allora abbiamo a che fare con la modificazione del modello escatologico: un bisogno di salvezza senza fede. C'è il desiderio di un mondo liberato dal dolore, ma non c'è più un dio che garantisca questo, non c'è un garante assoluto. Quindi ancora una volta torna la tecnica come luogo della propria salvezza: quello che non può fare Dio, deve essere costruito dall'uomo stesso. Torna la figura mitica della tecnica (Ivi, p. 51).

L'immagine strumentale della tecnica si sposa facilmente all'ideale di dominio dell'essere umano sul mondo, che nella modernità si è indissolubilmente legato a una concezione ottimistica della storia (Benasayag e Schmit, 2004), il cui principale postulato è che tramite il progresso tecno-scientifico divenga possibile migliorare le condizioni di vita dei popoli, indirizzando il corso degli eventi verso le mete ritenute più auspicabili: «le invenzioni fanno felici gli uomini e arrecano loro benefici senza il corrispettivo di danni e calamità» (Bacone, 1957, p. 172). Gli strumenti, se opportunamente utilizzati, permettono di addomesticare la realtà, prevedere e contenere le minacce presenti in natura, attenuare la crudeltà della vita, programmare le diverse attività indispensabili allo svolgimento della vita sociale. Correlandosi al progetto di dominio della modernità, grazie anche e soprattutto al sapere scientifico (Natoli, 1999), la tecnica è valorizzata per la sua utilità, rispetto in particolare alla possibilità di intervenire pragmaticamente su quelle che si ritiene essere le maggiori cause di malessere e disagio per eliminarle o ridurle. Essa consentirebbe infatti di innalzare il livello di produzione e di ricchezza, combattere la morte e le malattie, sgravare dalla fatica, limitare le carestie, rendere più sicure le città, disciplinare le menti e i corpi, creare ordine nella società. In altre parole, la ragione strumentale, la scienza e le sue applicazioni tecnologiche possono permettere all'uomo di tendere verso una salvezza mondiale.

Nello scenario che si sta tratteggiando la tecnica in quanto tale non desta particolare inquietudine. Le principali fonti di preoccupazione, condotta morale a parte, sono la corretta selezione degli strumenti in relazione agli obiettivi preposti – idoneità e conformità degli strumenti rispetto agli scopi – e il continuo perfezionamento dei mezzi per incrementare la funzionalità degli apparati di cui l'essere umano si serve. In questa visione vi è un pressoché totale disinteresse verso gli effetti deleteri che le azioni umane, soprattutto in seguito all'industrializzazione e alla crescita del consumo di massa, hanno prodotto e producono sulla natura. Inquinamento, aumento dell'entropia, riduzione della biodiversità, alterazione degli ecosistemi, crisi ecologiche, sono presi in considerazione solamente quando rischiano di nuocere all'essere umano stesso e ai suoi interessi (Andreozzi, 2011; 2012; Dalla Casa, 1996). Quello che si potrebbe chiamare “il disagio della natura”, ossia la condizione di sofferenza in cui versa il vivente, dagli ecosistemi agli animali non umani, imputabile ai comportamenti e alle pretese egemoniche della nostra specie, non è praticamente mai tematizzato. Come ha fatto notare tra gli altri Heidegger, la natura durante la modernità ha iniziato a essere concepita come un bacino di risorse da

possedere, sfruttare, deprecare, utilizzare. Essa diviene così un fondo a disposizione (*Bestand*) dell'uomo, a cui attingere per estrarre e accumulare energia (Heidegger, 1976).

La visione strumentale della tecnica culmina dunque nel desiderio di dominio del vivente, di cui tuttavia fa parte l'uomo stesso, che diviene così uno degli oggetti su cui si esercita il potere tecno-scientifico. Sicché paradossalmente dalla posizione di dominatore incontrastato, l'essere umano precipita in quella di dominato. La tecnica pertanto non può più essere considerata soltanto come un docile mezzo che permette all'uomo di raggiungere i suoi fini. In un certo senso ora i valori si sono invertiti, è l'uomo a essere succube dei propri strumenti:

il primo criterio che va modificato nell'età della tecnica è quello tradizionale che prevede l'uomo come *soggetto* e la tecnica come *strumento* a sua disposizione. Questo poteva essere vero per il mondo antico, dove la tecnica si esercitava entro le mura della città, che era un'*enclave* all'interno della natura [...]. Ma oggi è la città ad essersi estesa ai confini della terra, e la natura è ridotta a sua *enclave*, a ritaglio recintato entro le mura della città. Allora la tecnica, da *strumento* nelle mani dell'uomo per dominare la natura, diventa l'*ambiente* dell'uomo, ciò che lo circonda e lo costituisce secondo le regole di quella razionalità che, misurandosi sui criteri della funzionalità e dell'efficienza, non esita a subordinare alle esigenze dell'apparato tecnico le stesse esigenze dell'uomo (Galimberti, 2002, p. 36).

L'orizzonte culturale dischiuso dai moderni, in cui il sapere è retto da una logica operativa, secondo Galimberti determina nel passaggio alla contemporaneità un collasso dell'agire, che si spoglia del fine e viene ridotto a un semplice "fare esecutivo" previsto dalla razionalità del sistema. È perciò un fare a-finalizzato, che segue l'imperativo della tecnica, secondo cui si «*deve fare tutto ciò che si "può" fare*» (Ivi, p. 41). Si sarebbe perciò passati secondo il filosofo da un primato dell'agire sul fare (greci) a un primato del fare sull'agire (moderni), le cui derive perverse hanno condotto a un fare spersonalizzato e a-finalistico (contemporanei). Per effetto dei processi di industrializzazione facenti capo al regime capitalista l'uomo cessa di riconoscersi nei suoi prodotti e si scopre alienato. Se la tecnica è divenuta il suo ambiente, se le finalità che persegue sono solo funzionali a mantenere e incrementare un sistema di cui non coglie il senso, allora la fiducia nella tecnica viene meno. Anzi, si inizia a temere che la tecnica sia sfuggita al controllo dell'essere umano. Sembra concretizzarsi sempre di più la minaccia che la creatura si rivolti contro il suo creatore, come il mostro di *Frankenstein* nel racconto di Mary Shelley

o il *golem* della leggenda ebraica: «Il *golem* è una metafora frequente quando si parla della tecnologia, cioè di un'impresa che, concepita dall'uomo per il proprio vantaggio, talora gli sfugge di mano con effetti disastrosi» (Longo, 2003, p. 157). Attraverso la tecnica l'essere umano ha alterato la natura, si è voluto sostituire a Dio, ha peccato di *hýbris*, si è macchiato di una sorta di colpa prometeica, che presuppone in qualche modo un'espiazione. La credenza nel potere salvifico della tecno-scienza e l'ottimismo del progresso si dissolvono allora nel timore della catastrofe.

#### **1.2.4 L'autonomia della tecnica**

Questa immagine della tecnica è complementare a quella precedente e ne rappresenta il capovolgimento: «la prima tesi si rovescia nella seconda: la tecnica, che era un docile e vuoto strumento dell'uomo fino a un certo punto, e cioè fin quando la tecnica era poco sviluppata e si trovava ancora sotto il pieno controllo dell'uomo, nel corso della storia diventa autonoma, acquista fini suoi che alla fine diventano prevaricanti ed esclusivi» (Nacci, 2000, p. 27). Chi propugna la tesi dell'autonomia della tecnica sostiene che durante la modernità l'accentuata accelerazione dello sviluppo tecno-scientifico, la crescita esponenziale dei prodotti tecnologici avvenuta con l'industrializzazione, i processi di automazione delle macchine, l'affermarsi di un uso strumentale e calcolante della ragione a discapito di uno contemplativo e meditante, abbiano contribuito a generare un'inversione tra mezzi e fini: «invece di produrre scopi, scopo dell'uomo è diventato quello di produrre mezzi. E sono quei mezzi poi a giustificare gli scopi, al contrario di quanto dovrebbe accadere» (Ivi, pp. 31-32). Il vertiginoso aumento quantitativo dei mezzi ha provocato un mutamento qualitativo dello scenario complessivo. Se infatti nessun fine è più raggiungibile senza adeguati mezzi, l'ottenimento dei mezzi diviene il primo fine. Così «*la tecnica da mezzo diventa fine*, non perché la tecnica si proponga qualcosa, ma perché tutti gli scopi e i fini che gli uomini si propongono non si lasciano raggiungere se non attraverso la mediazione tecnica» (Galimberti, 2002, p. 37). Sono pertanto i mezzi a dispiegare l'ordine delle finalità. La scelta dei fini risulta vincolata dalla *quantità* e dalla *qualità* dei mezzi a disposizione, il cui infinito potenziamento diventa la principale condizione per conseguire qualsiasi fine. La tecnica sarebbe così divenuta autonoma rispetto ai bisogni e agli scopi umani, i quali hanno finito per dipendere completamente da essa per la loro realizzazione.

La tecnica in quest'ottica è percepita come autoreferenziale, sembra cioè possedere una propria logica interna, che in una certa misura prescinde dall'elemento propriamente



umano. Corrisponde all'universo dei mezzi e delle procedure il cui unico fine è quello di incrementarsi, perfezionarsi, potenziarsi senza fine (Galimberti, 2002; Nacci, 2000). Il denaro da mezzo di scambio per acquisire e consumare dei beni diviene il fine stesso dell'agire – il profitto non vuole che altro profitto – e si volatilizza nel sistema immateriale della finanza; il lavoro da mezzo per produrre il necessario per garantire la sopravvivenza della società e dei singoli diviene mera prestazione, ossia un'attività alienante, fine a se stessa, svuotata di senso, che per di più nel sistema fordista presuppone la subordinazione dell'essere umano alle macchine; le merci non si producono e consumano per soddisfare dei bisogni, ma per crearne di nuovi in un perverso e incessante circolo vizioso.

Nella trasformazione da mezzo a fine, da oggetto a soggetto, da serva a padrona, la tecnica pare avere materializzato la paura della perdita di controllo sugli strumenti. Questa rappresentazione della tecnica suscita difatti la sensazione di essere divenuti *strumenti dei propri strumenti*. L'uomo non è che una cosa tra le cose, un essere fungibile, impotente servo di apparati oramai indipendenti dal suo volere. Ma se l'essere umano è spersonalizzato, se è ridotto alla funzione che svolge nel sistema, se è schiavo di un meccanismo che non padroneggia, se l'esito delle sue azioni non dipende più da lui, allora non ha alcuna responsabilità morale. Lo sbocco ultimo ed estremo dei processi descritti è uno stato di deprivazione, di perdita della dignità umana, di rassegnata e cinica amoralità:

Se uno ha l'impressione di essere soltanto una rotella facilmente sostituibile e un po' consumata del grande meccanismo; se è convinto, e del resto con ragione, che questo funzionerebbe anche senza di lui, e se non vede mai le conseguenze del suo agire, ovvero non le vede che cifrate in linguaggio numerico e geometrico o addirittura unicamente sotto forma del conteggio della sua paga, il suo senso della responsabilità dovrà diminuire nella stessa proporzione con cui aumenta la sua sensazione di abbandono (Gehlen, 2003, p. 70).

Un mondo governato da apparati, sistemi impersonali e indipendenti impaurisce, disorienta, annichilisce, espropria della propria sovranità e libertà, accresce la vulnerabilità individuale e sociale, rende indifesi, pone in balia di meccanismi imprevedibili, che nessuno controlla né è più in grado di comprendere. Si è stati catapultati «nel dogmatismo di una *tecnocultura totalitaria* in cui ciascuno si trova preso in trappola» (Virilio, 2000, p. 14). È implicita dunque in questa visione della tecnica una connotazione fortemente tecnofoba e apocalittica: «la verità della scienza contemporanea è, più che l'ampiezza di un

progresso, quella delle catastrofi tecniche da essa provocate» (Ivi, p. 1). Non si può più pensare di salvarsi *tramite* la tecnica, ora bisogna salvarsi *dalla* tecnica.

La rappresentazione della tecnica come autonoma e prevaricante rispetto all'umano ha inoltre trovato un terreno fertile nella futurologia, nella letteratura e nel cinema, depositandosi in tal modo nell'immaginario collettivo. In molte narrazioni che prospettano uno scenario futuristico dai tratti distopici, l'autonomia della tecnica è il primo passo verso la fine dell'umanità. Un giorno le macchine potranno subordinare del tutto l'umano, soppiantarlo, addirittura fare a meno di lui, come suggerisce parte della produzione fantascientifica (si pensi per esempio a *Matrix*, o a *Terminator*). Da qui la lotta tra uomo e macchina.

Secondo alcuni, tra cui l'esperto di robotica Hans Moravec, l'evoluzione delle macchine "intelligenti" e dei *robot* – che l'autore definisce «figli delle nostre menti» (Moravec, 1994, p. 110) – verso un'autonomia dall'umano è un processo inevitabile. Occorre pertanto prenderne atto:

Come nelle favole, alla fine della storia gli effetti collaterali verosimilmente finiranno col prevalere: in modo molto significativo questi schiavi perfetti continueranno ad evolversi e non resteranno a lungo senz'anima. Incrementando le loro abilità essi avranno occasione di prendere decisioni sempre più autonome, sviluppando così, lentamente, una volontà e degli obiettivi propri. Nello stesso tempo ci diverranno indispensabili. Le nostre menti si sono evolute per contenere le abilità e i ricordi di una vita da età della pietra, non l'enorme complessità che si è sviluppata negli ultimi diecimila anni [...]. La quantità di attività umana assolutamente essenziale che si svolge al di fuori del corpo e della mente dell'uomo è andata via via crescendo. Le laboriose macchine intelligenti completano questa tendenza (Ivi, p. 100).

L'uomo, che ha progressivamente delegato alle macchine molte delle sue funzioni, finirà per divenirne completamente dipendente, anche perché esse lo surclasseranno per potenza e intelligenza. Tuttavia, ciò porrà le condizioni per un ripensamento e una modificazione dell'umano stesso, il quale dovrà rinunciare al proprio corpo biologico in favore di un nuovo corpo tecnologico in cui poter trasferire la propria mente, come se fosse un software. In altri termini, non potendo arrestare il processo e umanizzare le macchine, saremo costretti a rinunciare alle nostre componenti biologiche e vivere in un corpo artificiale. Per Moravec la sua visione futuristica non è affatto distopica. Anzi, la nostra vita meccanica sarà senza dubbio migliore di quella vissuta per millenni intrappolati nella

carne. Potremo ad esempio provvedere a cambiare il nostro programma mentale per non annoiarci, o all'occasione farci incrementare la memoria. In sostanza, potremo decidere di non avere più limiti, o quasi, guadagnando una sorta di immortalità cibernetica (Ivi).

Dunque, mentre per alcuni la fine dell'essere umano come effetto dello sviluppo tecnico e il suo superamento da parte delle macchine sono considerati delle catastrofi imminenti, per altri sono eventi inevitabili e in una certa misura anche auspicabili, da attendere con fiducia.

### ***1.2.5 La tecnica come dominio***

Sia nell'immagine della neutralità della tecnica, sia in quella dell'autonomia dei mezzi rispetto ai fini, la tecnica è stata connessa al dominio. Nel primo caso, come ubbidiente strumento posto al servizio dell'essere umano, che amplifica e rende effettivamente possibile attuare il progetto moderno di supremazia sul mondo, nel secondo come tirannia dei mezzi. Si è così passati dalla tecnica come strumento per il dominio umano, alla tecnica come strumento di dominio sull'essere umano.

Alcune correnti culturali del Novecento, in particolare europee e statunitensi, hanno esplicitamente collegato la tecnica al dominio (Nacci, 2000), nutrendo un immaginario sulle forme in cui questo si esplicherebbe, che via via si è fatto estremamente vario e pervicace. Nichilismo, imbarbarimento, massificazione e totalitarismo manifestano alcune delle tendenze con cui è stato descritto il dominio della tecnica, il quale dunque raccoglie e condensa in sé una pluralità stratificata di significazioni.

In primo luogo durante la modernità lo sviluppo tecnico è stato facilitato e accelerato da un atteggiamento *nichilista*, che al contempo ha contribuito a rafforzare. Nonostante interpretazioni divergenti rispetto al senso da attribuire tanto alla tecnica quanto al nichilismo, secondo diversi filosofi, Heidegger fra tutti, l'epoca della tecnica coincide con l'epoca del nichilismo e del disincanto. La tecnica infatti presuppone la desacralizzazione del mondo, l'idea che la natura non abbia in sé valore, non sia niente, solo materia da sfruttare. Si diffonde l'assunto per il quale gli enti risultano essere totalmente manipolabili: tutto, compreso l'essere umano, diviene materiale da usare, plasmare, distruggere, creare, scartare, consumare. La stessa odierna possibilità di intervenire tecnicamente sul biologico in modo massiccio, sistematico, profondo, dagli *ogm* ai trapianti di organi, fino alla clonazione, alterando radicalmente le condizioni presenti in natura, affonderebbe le proprie radici nel nichilismo, trovando in esso un'adeguata cornice culturale, nonché

un'esautorante legittimazione morale. Modernità, tecnica e nichilismo sono pertanto pensati come facenti parte di un unico movimento di dominio (Ivi).

In secondo luogo, benché la tecnica tradizionalmente sia stata associata alle idee di progresso e di civilizzazione (Natoli, 1999), a una sorta di splendore aurorale rispetto a nuove e inedite possibilità storiche che questa sarebbe in grado di offrire, nel ventesimo secolo molti l'hanno intesa al contrario come la causa del tramonto dell'occidente, connettendola a processi di regressione sociale e culturale, di *imbarbarimento*. Prende vita un immaginario catastrofico, in cui prevale il rischio della dissoluzione, dell'annientamento, della fine. Anche le attuali crisi ambientali ed ecologiche non sarebbero altro che l'inevitabile conseguenza dell'errore fatale di aver affidato ciecamente il proprio destino alla tecnica:

Il tema del ripiombare della civiltà occidentale nella barbarie è stato modulato in vari modi dalla cultura del Novecento: come decadenza lenta, come abbassamento intellettuale, come scomparsa delle élites, come dominio della massa, come trionfo dello spirito pragmatico, come esito della guerra senza fine che le nazioni moderne muovono l'una contro l'altra, come catastrofe improvvisa, come inabissamento di un cumulo di tradizioni, storia, sapere, che era stato elaborato nel corso dei secoli (Nacci, 2000, p. 106).

Il dominio della tecnica avrebbe prodotto quindi una nuova condizione di barbarie, prima di tutto morale e intellettuale. La tecnica infatti pare avere il potere di deprimere le parti più nobili dell'essere umano e per questo rappresenta una concreta minaccia alla spiritualità, alla coscienza e al pensiero. Ci sarebbe quindi una contrapposizione strutturale, ineliminabile, fra la tecnica e la cultura "autentica". La tecnica non permetterebbe realmente di coltivare conoscenze, idee, ideali, di indicare scopi e valori, di scoprire verità, o di realizzare opere d'arte la cui bellezza possa rendere ragione della profondità dell'animo umano. Essa semplicemente si limiterebbe a funzionare sorretta da una ragione puramente calcolante, completamente assorbita nell'impiego a-finalistico dei mezzi. La tecnica infatti «non tende a uno scopo, non promuove un senso, non apre scenari di salvezza, non redime, non svela la verità: la tecnica *funziona*» (Galimberti, 2002, p. 33).

La tecnica inoltre finirebbe per condurre a una sorta di “neoprimitivismo”, cui hanno dato visibilità cinema, televisione, letteratura e fumetti<sup>11</sup>. In molte di queste narrazioni sono evocati scenari apocalittici, qualche volta post-atomici, segnati da sporcizia, degrado e desolazione, con città spopolate, stranianti ritorni a fenomeni di tribalizzazione, sparuti gruppi di sopravvissuti che si contendono le residue risorse su un pianeta di solito descritto come quasi deserto e decisamente ostile all’esistenza umana, ma in cui sono ancora evidenti le tracce di una massiccia presenza della tecnologia. Riferendosi in particolare alle pubblicità, Farci definisce “arcaismo tecnologico” quell’estetica che inserisce «tematiche che rinviano a un passato pretecnologico nella cornice delle contemporanee rappresentazioni *high-tech*» (Farci, 2012, p. 140). Queste narrazioni sovvertono l’abituale concezione secondo cui la tecnologia coincide con il progresso e quest’ultimo è contrassegnato da un percorso storico lineare che per mezzo della cultura gradualmente consente la fuoriuscita dell’essere umano dallo stato di natura. In queste estetiche e nelle mitologie che le sorreggono, invece, la tecnica spinge le civiltà verso la loro scomparsa, instupidisce e inselvaticisce, oltre a essere la principale responsabile del declino occidentale. Nel dominio della tecnica si può pertanto rintracciare un’essenza maligna e perversa, che dapprima illude l’essere umano di poter trascendere la propria condizione naturale, poi lo getta in un nuovo stato di bestialità. In quest’ottica, l’ipertecnologico produce arretramento invece che avanzamento, regresso al posto di progresso, irrazionalità piuttosto che razionalità. In sostanza *disumanizza*.

Infine, secondo diverse linee di pensiero del Novecento, da Anders ai francofortesi, la tecnica è *liberticida* (Nacci, 2000). Grazie alla sua apparente neutralità invade il quotidiano, diviene oggetto di consumo e di desiderio, si insinua silenziosa e invisibile nella vita pubblica e privata, favorendo fenomeni di massificazione e omologazione, le cui derive perverse hanno condotto, conducono e in futuro potrebbero nuovamente condurre a forme di totalitarismo e di tecnocrazia. Molti ritengono che la tecnica «non comporta aspetti di repressione sanguinosa né di imposizione violenta: esiste perché gli uomini la desiderano, perché gli oggetti tecnici sono ritenuti tali da migliorare la vita, da renderla più comoda o piacevole. La tecnica è accettata di buon grado, anzi voluta, non imposta. Si situa in una categoria che comprende il benessere e il comfort» (Ivi, p. 138). La tecnica produce dominio non tanto attraverso la forza e una coercizione manifesta, ma ammaliando

---

<sup>11</sup> È il caso di film come *Il pianeta delle scimmie*, *Io sono Leggenda*, *28 giorni dopo*, *The Road*, per diversi aspetti *Matrix*, del manga (poi divenuto un celebre cartone animato) *Ken il guerriero*, o delle narrazioni cyberpunk di Gibson, che dipingono mondi ipertecnologici e decadenti.

e seducendo con la promessa di un agio esistenziale, che rende più piacevole e lieve la vita quotidiana. Ma perché la tecnica è così pericolosa da essere associata al totalitarismo? Innanzitutto essa incorpora, fagocita, imprigiona in un sistema globale al quale è impossibile sottrarsi. La tecnica è dunque in sé totalitaria in quanto è totalizzante «nel senso che l'uomo è sempre già deciso dalla tecnica, qualunque cosa egli faccia. Dove la tecnica è presente – afferma questa tesi – non scegliamo ma siamo scelti, non decidiamo ma siamo decisi: all'ingranaggio non possiamo sfuggire» (Ivi, p. 154). Inoltre la tecnica si innesta in dinamiche storiche e socio-politiche facilitando l'emersione di regimi dispotici, grazie soprattutto alla capacità mistificante e manipolatoria dei mezzi di comunicazione, i quali vengono sfruttati da dittatori, stati totalitari, o dalle élites planetarie delle multinazionali capitaliste per esercitare il proprio potere su individui docili e sottomessi, atomizzati e al contempo massificati, dunque omologati e uniformati dentro un “pensiero unico”, o irretiti in uno stile di vita che rispecchia di fatto gli interessi dei potenti. Nel mondo della tecnica si verifica un assoggettamento impercettibile, ma continuo e ubiquo. Il potere piega a proprio vantaggio l'irrazionalità delle masse per sfruttarne le propensioni e per volgere desideri e aspettative verso ciò che è più funzionale ai diversi regimi. Il solipsismo, la scomparsa della libertà individuale e della coscienza personale, la perdita della piena titolarità dei singoli sulla propria vita, la morsa sempre più stretta del controllo sociale, sono alcune delle conseguenze generate dalla tecnica, qui assunta e denunciata nel suo statuto totalitario e massificante.

In conclusione, che venga pensato in relazione a derive nichiliste, a possibili slittamenti regressivi verso epoche barbariche e incivili che segnano la decadenza e la fine di antiche e gloriose civiltà, o a fenomeni di controllo dispotico su esistenze uniformate, il dominio tecnico alimenta il terrore costante di disastri e catastrofi, svalorizza l'essere umano e la natura, massifica, brutalizza, omologa, imbastardisce la ragione, deforma l'anima, annulla ogni possibilità eversiva e trascendente, imbriglia l'immaginazione, squalifica il pensiero e il sapere, getta l'umano in una condizione di durevole insensatezza e di mancanza di libertà. Anche in questa visione della tecnica si è dunque in presenza di un immaginario tecnofobico pervasivo, che non è in grado di pensare la tecnica al di là degli effetti deleteri che questa ha prodotto, produce ancora oggi e potrebbe nuovamente produrre in futuro.

### ***1.2.6 La tecnica come salvezza e dannazione. Tra tecnofili e tecnofobi***

Le rappresentazioni della tecnica fin qui esplorate tendono a oscillare tra la credenza – sviluppatasi come si è visto particolarmente nella modernità, ma già presente in altre forme

nell'antichità – che la tecnica garantisca la salvezza, o quantomeno autorizzi un certo ottimismo rispetto alla possibilità di conservare o di migliorare le condizioni di esistenza umane (“tecnica come compensazione di una carenza”, “concezione strumentale della tecnica”, “tecnica come produzione e dispiegamento della potenza umana”) e quella che essa trascini verso la dannazione, marchiando negativamente le traiettorie di vita individuali e collettive (“autonomia della tecnica”, “tecnica come dominio”). L’immaginario tecnologico scaturito da questa impostazione del discorso è stato e in larga misura è ancora cristallizzato su posizioni estreme e antagoniste. La netta contrapposizione, divenuta senso comune, fra tecnofili e tecnofobi, entusiasti e catastrofisti, ottimisti e pessimisti, integrati e apocalittici, ha prodotto una notevole problematicità ermeneutica nell’accostarsi al tema della tecnica, che ha ostacolato il tentativo di interpretarla senza aprioristici e talvolta eccessivi pregiudizi positivi e negativi<sup>12</sup>.

La diffidenza nei riguardi delle tecnologie si è ripetuta con regolarità ogni volta che un artefatto ha invaso il quotidiano generando potenti effetti trasformativi, oppure quando si è intravista nei nuovi mezzi l’opportunità di modificare radicalmente le concezioni vigenti, eventualità che ha sovente scatenato l’effetto di un irrigidimento culturale da parte di molti gruppi sociali. Ma con altrettanta regolarità c’è stato sempre chi ha controbattuto esaltando le tecniche più all’avanguardia, accusando gli scettici di non voler comprendere i benefici che i nuovi ritrovati potrebbero comportare. Se per i primi la tecnica crea più problemi di quanti ne risolve, per i secondi essa è la soluzione ottimale per far fronte a molte difficoltà della vita: «Il dissenso non è perciò sull’assunto che una qualsiasi dimensione tecnologica rechi con sé vantaggi e rischi, ma sul fatto che, mentre per i tecnofobi il saldo diventa sempre più negativo quanto più si accresce l’ambito tecnosferico nella consuetudine dell’uomo, per i tecnofili, al contrario, con l’accrescersi delle tecnologie avanzate i vantaggi compensano sempre più i rischi» (Marchesini, 2002, p. 548).

L’annoso dibattito tra tecnofili e tecnofobi ha una lunga storia alle spalle. Già nel mondo greco si possono ravvisare i segni di un atteggiamento guardingo e sospettoso verso le innovazioni tecnologiche – si pensi alle perplessità che Platone ha espresso nel *Fedro* nei

---

<sup>12</sup> Al di fuori della diatriba tra tecnofili e tecnofobi vi sono tuttavia numerosi soggetti che sono esclusi o si autoescludono dal dibattito sulla tecnica. È la preoccupante posizione di «una vasta schiera di persone largamente povere, ancorché non chiaramente prive, di qualsivoglia capacità e possibilità di porre domande critiche e costruttive in proposito. Si tratta delle migliaia di soggetti che appaiono “indifferenti” e “muti” di fronte ad uno scenario di cui sono partecipi ma ai cui sviluppi mostrano, sorprendentemente, di non sentirsi coinvolti» (Pinto Minerva e Gallelli, 2004, p. 134).

confronti della scrittura (Platone, 2002) – traccia tangibile di una disputa tra posizioni antagoniste, nel caso di Platone pro o contro la scrittura. Tuttavia è nella modernità, quando il ritmo di evoluzione tecnologica ha subito una drastica accelerazione, che il dibattito si è acuito, per poi esplodere definitivamente nel XX secolo.

Secondo Michela Nacci molti intellettuali nel Novecento hanno in larga parte frainteso la tecnica, in quanto hanno preteso di catturarne l'essenza, racchiusa in un senso unitario, alimentando in tal modo un fondamentale equivoco. Muovendo per lo più da presupposti umanisti, essi hanno pensato *la* tecnica e non *le* tecniche, hanno cioè ridotto la pluralità e la complessità delle tecniche a qualcosa di monolitico, da accettare o rifiutare in blocco. Di conseguenza si sono rivelati incapaci di cogliere le differenze e le sfumature fra le molteplici tecniche, i diversi effetti cui danno luogo, la compresenza in esse di aspetti positivi e negativi. Ciò è valido tanto per coloro che hanno demonizzato la tecnica, considerandola come un pericolo, quanto viceversa per quelli che l'hanno esaltata incondizionatamente: entrambi infatti hanno finito per ricamarne un'immagine mitica e idealizzata, credendola onnipotente nel bene o nel male. Il problema per Nacci dunque risiederebbe nel non riuscire a pensare il carattere ambivalente e plurale delle tecniche, nonché di conseguenza nel sovrastimarne il potenziale euristico e trasformativo o al contrario annichilente e distruttivo (Nacci, 2000).

La polarizzazione descritta è evidente soprattutto nel caso particolare dei *media*. Fin dal primo Novecento i media sono stati oggetto di discussioni, attenzioni, analisi, studi da parte di una molteplicità crescente di soggetti sociali. Opinione pubblica, intellettuali, ricercatori in diverse discipline, tra cui psicologia (Anolli, 2002; Riva, 2008), sociologia (Boni, 2006; Bourdon, 2001; McQuail, 2001; Wolf, 2003; 2011), pedagogia e scienze dell'educazione (Ferri, Mizzella e Scenini, 2009; Rivoltella, 2001), politici, professionisti della comunicazione, tecnici del settore, gruppi organizzati (genitori, educatori, ecc.) sovente mossi dall'allarme per il potere dei media e dall'inquietudine per i loro effetti educativi nocivi, si sono confrontati e scontrati nell'arena pubblica e mediatica, dando vita a diverse tendenze culturali che hanno inibito o favorito l'emersione di determinati climi di opinione sui mezzi di comunicazione (Wolf, 2003). Da tali climi si sono generati approcci, studi, proteste, nonché proposte, spesso illusorie, come quella di Popper di dotare di una sorta di "patente" chi fa televisione, obbligandolo a formarsi per assumere coscientemente la responsabilità pedagogica che di fatto ha verso il pubblico (Popper, 2002).

Jérôme Bourdon, nella sua opera di analisi e sistematizzazione delle teorie dei media, ha sostenuto che queste possano essere distinte in tre categorie: le teorie professionali,



prodotte da chi lavora nei media; le teorie profane, elaborate dai fruitori; le teorie scientifiche, sorte nell'ambito della ricerca. A loro volta queste possono essere trasversalmente raggruppate in *idealtipi*, ossia in modelli che consentono di accrescere l'intelligibilità della realtà. In base agli idealtipi ricavati dalla sua analisi, Bourdon costruisce uno schema circolare ((Bourdon, 2001, p. 19) che permette di modellizzare e quindi di mostrare i rapporti tra le posizioni delle principali correnti di pensiero presenti nel campo dei *media studies*. Secondo tale schema i *pessimisti* (tecnofobi) e gli *ottimisti* (tecnofili) confluirebbero nelle correnti denominate dallo studioso *profetiche*. Ai pessimisti fanno capo tutti coloro – da Ortega Y Gasset a Guy Debord, da Jean Baudrillard a Paul Virilio – che sono riconducibili per alcuni tratti o *in toto* alle teorie delle folle (o delle masse), secondo le quali i media agiscono su aggregati inermi di individui succubi, atomizzati e passivi. Agli ottimisti invece sono ascrivibili coloro che credono nelle potenzialità sconfinite, quasi magiche, dei media e che spesso scivolano nel “determinismo tecnologico”. Alle correnti profetiche fanno da contraltare quelle *scientifiche*, suddivise in *critici*, in sostanza i francofortesi, ed *empirici*, chi studia i media svolgendo ricerche sul campo. Lo schema di Bourdon è interessante perché induce a considerare un aspetto a mio giudizio molto significativo. La posizione che si adotta nei confronti dei media – e per estensione della tecnica – dipende dalla teoria di riferimento, dal tipo di ricerca che si fa (se teorica o empirica), dalla propria attività professionale, ossia se si lavora come professionisti della comunicazione che quotidianamente hanno a che fare con i media, oppure se si studiano i media “dal di fuori”. Tendenzialmente i tecnofobi, o comunque i critici più radicali, non appartengono al mondo professionale dei media, mentre i tecnofili spesso lavorano all'interno o a contatto col settore mediatico. Inoltre, sia tecnofili che tecnofobi, nel caso operino nell'ambito della ricerca accademica, hanno un approccio teoretico ai media e finiscono per sovrastimarne (nel bene o nel male) gli effetti, al contrario di chi fa ricerca sul campo, che invece sovente risulta essere maggiormente prudente nei giudizi.

A ogni modo resta il fatto che nell'ambito di una società definita da molti “di massa” – in cui il concetto stesso di massa rimanda a un aggregato caotico e omologato di individui passivi e facilmente manipolabili (Bourdon, 2001; Wolf, 2011) – dapprima la radio e i giornali, poi la televisione e infine Internet e la realtà virtuale hanno suscitato “timori e tremori” di ogni tipo. Nella prefazione del suo volume del 1964, Umberto Eco, come è noto, ricostruisce criticamente il dibattito tra quelli che chiama “integrati” e gli “apocalittici”. Per i primi la cultura di massa permette un'ampia circolazione dei beni

culturali, rendendo piacevole l'assorbimento di sapere, pertanto va accettata e vissuta senza remore. Essi tuttavia non si chiedono se «questa cultura salga dal basso o sia confezionata dall'alto per consumatori indifesi» (Eco, 1993, p. 4), risultando così acritici. Gli apocalittici invece si pongono come “superuomini” capaci di elevarsi al di sopra della banalità media. Per loro la cultura di massa è una cultura “bassa”, omologante, svilente, aberrante, a cui l'uomo colto, l'intellettuale, deve resistere e opporsi. Si pensi in tal senso alle riflessioni di Walter Benjamin, risalenti agli anni Trenta del XX secolo, rispetto al declino dell'opera d'arte in una società massificata e capitalista<sup>13</sup>. In tale contesto, a differenza del passato, la riproduzione di un'opera avviene *tecnicamente*, annullandone l'unicità, l'irripetibilità, l'originalità, il “qui e ora”, ossia le connotazioni che la rendono autentica. In tal modo per l'autore si liquida il valore tradizionale dell'eredità culturale, nonché il carattere rituale della fruizione delle opere. Inoltre si concepisce l'opera originale già per essere riprodotta, rimuovendo di fatto la differenza tra originale e copia: «L'opera d'arte riprodotta diventa in misura sempre maggiore la riproduzione di un'opera d'arte predisposta alla riproducibilità» (Benjamin, 2000, p. 27). Così, sintetizza Eco «se gli apocalittici sopravvivono proprio confezionando teorie sulla decadenza, gli integrati raramente teorizzano, e più facilmente operano, producono, emettono i loro messaggi quotidianamente ad ogni livello» (Eco, 1993, p. 4).

Il tema della decadenza che i media provocherebbero è stato ripreso negli ultimi decenni ad esempio da Giovanni Sartori, che in *Homo videns* ha affermato polemicamente che la televisione genera un primato del vedere sul pensare, dell'immagine sull'intelligibile. Essa impoverisce l'apparato simbolico e cognitivo di *Homo sapiens*, definito come “l'animale che parla e pensa”, rendendo incapaci soprattutto le nuove generazioni di riflettere ed esprimersi concettualmente. *Homo sapiens* diviene allora *Homo videns*, sancendo una mutazione antropologica che prelude a un post-pensiero (Sartori, 2000). Luigi Zoja, invece, ha denunciato la “morte del prossimo” che i media elettronici avrebbero concorso a produrre nel Novecento, favorendo l'amore per il distante più che per ciò che è vicino, che dunque si può vedere, sentire, toccare: «La tecnica e l'economia perfezionano il prodotto, ma i loro procedimenti separano gli uomini contribuendo all'isolamento e alla deprivazione sensoriale» (Zoja, 2009, p. 22).

---

<sup>13</sup> La prospettiva di Benjamin è molto più ricca, sfaccettata e complessa di come viene qui presentata e non può essere frettolosamente rubricata come tecnofoba. Quello che mi interessa mostrare in questo passaggio è unicamente il motivo epistemico e culturale sottostante all'idea in base alla quale si pone come rilevante la differenza tra copia e originale, attribuendo alla prima meno valore della seconda.

Risuona oggi ancora alto il lamento nostalgico di chi vede nell'evoluzione socio-tecnologica solamente (o principalmente) una *perdita* – di originalità e autenticità (Benjamin), di capacità di pensiero razionale e articolazione simbolica (Sartori), di relazioni intime con chi ci sta accanto (Zoja) – e rimpiange i “bei tempi che furono”, quelli di una mitica età pre-tecnologica, un'età certo povera di tecnica e magari anche di agio, ma ricca di opere vere e autentiche, di pensieri capaci di scavare inaudite profondità, di affetti e attenzioni verso il prossimo. Come se si fosse passati da una pienezza di esperienze reali, concrete, gratificanti, a una deprivazione esperienziale. L'idea che il mutamento tecnologico non produca affatto un vuoto, ma generi *nuove forme di esperienza*, per giunta non tutte dello stesso tipo, dello stesso valore e spessore, che possono certo anche essere criticate, ma che è insensato giudicare nella loro globalità e respingere completamente, non sembra essere contemplata dagli apocalittici. Il difetto di tutte queste analisi critiche dei media, per quanto colte, raffinate, talvolta anche suggestive, è che suppongono una totalità che non esiste, uniformano e livellano tanto l'emittente quanto il destinatario. Esse postulano un unico effetto dei mezzi di comunicazione su un pubblico *indifferenziato e generico*, ignorando nel medesimo tempo l'eterogeneità dei media, la differenza fra le singole proposte mediatiche (anche all'interno dello stesso media), le variabili contestuali e le condizioni reali del consumo mediale.

Per chiarire ulteriormente quanto affermato ci si soffermerà a titolo esemplificativo sul rapporto tra *reale* e *virtuale* nell'ambito dei social network. È sicuramente vero che i contatti virtuali che si generano nei social non si traducono *automaticamente* in maggiori contatti reali, e che la loro moltiplicazione non comporta *necessariamente* un incremento delle relazioni amorose o amicali (Prada, 2012; Riva, 2011). È però errato sostenere per questo che essi depotenzino le relazioni e i contatti reali. Anzi, dalle amicizie virtuali possono crearsi delle situazioni favorevoli perché avvengano incontri reali che altrimenti non avrebbero mai avuto luogo. Inoltre spesso le persone usano i social non per sostituire le relazioni reali, ma al contrario per mantenerle e consolidarle (Ferri, Mizzella e Scenini, 2009). Invece di valutare come effettivamente le persone impiegano i social, sovente si assume a riguardo una posizione che è frutto di pregiudizi che derivano da come esplicitamente o implicitamente si pensa il rapporto tra reale e virtuale. Autori come Baudrillard, Virilio, Fiorani, Berto vedono tale rapporto come oppositivo e conflittuale, supponendo che reale e virtuale siano dimensioni *scisse e contrapposte*. Essi sostengono quindi che il trionfo del virtuale nella società contemporanea comporti la

smaterializzazione<sup>14</sup> e la sostituzione del reale (Formenti, 2000). La tesi sottostante è che il virtuale sottragga materialità e realtà al reale, che sia un simulacro, una copia senza originale, qualcosa di illusorio, intrinsecamente falso, che impone la confusione tra realtà e finzione: «Il Virtuale: ecco appunto l'ultimo predatore della realtà» (Baudrillard, 2005, p. 4). Secondo Baudrillard, più precisamente, il virtuale non abolisce la realtà, quanto piuttosto la vampirizza mascherando «il fatto che non c'è nessuna realtà» (Ivi, p. 29). Il simulacro occulta la scomparsa del reale e si pone esso stesso come realtà integrale sostitutiva, inautentica e autoreferenziale. In tal senso è *iperreale* (Baudrillard, 1990; 2005; 2010). Esso «mette fine insieme alla realtà e all'illusione» (Baudrillard, 2005, p. 4) e annulla ogni possibilità di trascendenza: «Non possiamo più immaginare altri universi: la grazia della trascendenza ci è stata negata anche su questo terreno» (Baudrillard, 2010, p. 10). Altri autori, al contrario, ritengono che il virtuale non contraddica il reale, che quindi non spogli la realtà della propria materialità, non la cannibalizzi, ma anzi *elevi* il reale a potenza, creando possibilità creative inedite (Formenti, 2000). Pierre Lévy afferma ad esempio che l'opposto del virtuale non è il reale, ma l'*attuale*, e che entrambi (virtuale e attuale) sono modi d'essere del reale:

Il possibile è già interamente costituito, ma rimane nel limbo. Si realizzerà senza cambiare nulla della sua determinazione e della sua natura; è un reale fantasmatico, latente. Il possibile è esattamente come il reale: gli manca solo l'esistenza. La realizzazione di un possibile non è una creazione, nel senso pieno del termine, poiché la creazione comporta anche la produzione innovativa di una forma o un'idea. La differenza tra possibile e reale è dunque puramente logica. Il virtuale, a sua volta, non si oppone al reale, ma all'attuale. Contrariamente al possibile, statico e già costituito, il virtuale è come il complesso problematico, il nodo di tendenze e di forze che accompagna una situazione, un evento, un oggetto o un'entità qualsiasi e che richiede un processo di trasformazione: l'attualizzazione (Lévy, 1997, p. 6).

Mentre l'attuale nell'ottica di Lévy corrisponde alla risoluzione di un problema, che nel suo farsi risente di specifiche coordinate spazio-temporali – è cioè qualcosa che effettivamente accade *hic et nunc* – il virtuale è un campo aperto di problematizzazione che

---

<sup>14</sup> Le teorie della dematerializzazione sono aspramente criticate e confutate da diversi autori, fra cui Maldonado. Secondo lo studioso «Si dimentica che il nostro rapporto di esperienza individuale e collettiva con la fisicità del mondo non può essere cancellato con un colpo di bacchetta più o meno magica. [...] non c'è dunque scampo al vincolo della fisicità» (Maldonado, 2005, p. 12). Il virtuale non può rimuovere il reale, o eluderne la materialità.

trascende l'attuale. Il virtuale non ha una propria collocazione definita nello spazio e nel tempo, perciò consente di svincolarsi dall'immediatezza del "qui e ora", ed eleva a potenza l'entità considerata. Se si inventa un utensile, ad esempio un martello, questo può circolare divenendo una virtualità d'azione. Ogni volta che qualcuno userà l'utensile si avrà un'attualizzazione, ma il processo ideativo che ha portato alla sua creazione e che soggiace alla sua riproduzione e al suo rinnovamento non risiede da nessuna parte, è una virtualità, capace tuttavia di innescare effetti reali. Il virtuale per Lévy in sintesi fa parte del reale e consente di scorgere nell'attuale nuove e inedite potenzialità e problematicità. Si passa così dall'iperrealtà di Baudrillard a una sorta di "panvirtualismo" in Lévy, quindi da un reale che è scomparso fagocitato dai simulacri del mondo virtuale, a un totalitarismo del virtuale sull'attuale, in cui il virtuale è onnipotente ed è presente pressoché ovunque nel reale. In entrambi i casi si ha una polarizzazione del dibattito su posizioni antagoniste, che alimentano forme di ottimismo tecnologico o profezie apocalittiche, rimuovendo la questione dell'uso che dei media viene fatto. Il problema cioè si riduce solo al decidere se il reale si eclissa nell'oblio del virtuale o se il virtuale potenzi il reale. In tal modo si evita ogni riferimento a come avvengono di fatto la creazione, la diffusione, la fruizione dei sistemi virtuali, assumendo che i processi di consumo, nel bene come nel male, siano contrassegnati dai medesimi meccanismi e producano gli stessi effetti. Quindi, ritornando all'esempio precedente, si stabilisce a priori che l'utilizzo di un social network magnifichi le relazioni reali o viceversa le mortifichi.

Diverse teorie dei media e numerose ricerche empiriche (Boni, 2006; McQuail, 2001; Wolf, 2003; 2011) hanno invece dimostrato che la fruizione mediale non è affatto omogenea e indistinta come solitamente si crede. I consumatori sono soggetti attivi, che selezionano, scelgono, rielaborano i contenuti. L'impatto dei media poi non è mai globale, unitario, indifferente, generico. Tanto la modalità di fruizione, tanto gli effetti della fruizione dipendono da una molteplicità di *differenti fattori*: quantità di tempo in cui i soggetti sono giornalmente esposti ai media, varietà e tipologia della "dieta mediale", grado di attenzione durante la fruizione, concreta situazione di consumo (in solitudine, in gruppo, a casa, al bar, ecc.), stile di fruizione, rapporto tra fruizione mediale e altre agenzie di socializzazione (scuola, famiglia, ecc.), genere, età, condizioni economiche, classe sociale di appartenenza, ceto, livello di istruzione, competenze cognitive e medialità possedute, capacità critica, atteggiamento verso i media. La fruizione in sostanza è sempre mediata dall'esperienza personale e dal contesto. Per tutte queste ragioni, la modalità di consumo non è omogenea, bensì estremamente diversificata e stratificata, così come

variabili sono di conseguenza gli effetti, che risultano pertanto difficilmente prevedibili: i soggetti usano e danno senso ai media in modo differenti, anche a seconda delle situazioni contingenti. Con ciò non si intende tuttavia sostenere che i fruitori siano del tutto liberi da vincoli, che i media non producano mai esiti manipolatori, o che non sia in nessun caso possibile rintracciare alcune tendenze generali che danno vita a esperienze di un certo segno. Ma un conto è individuare per l'appunto delle tendenze e provare a descrivere a livello teorico o empirico il mutamento di determinate strutture dell'esperienza, un altro è affermare perentoriamente che uno o più media generino necessariamente un unico particolare effetto su masse di individui passivi.

Poiché l'impiego dei media, come si è detto, è socialmente e culturalmente connotato, oltretutto biograficamente orientato, diviene fondamentale rintracciare e decostruire l'immaginario diffuso. In questa direzione, Carlo Formenti riconduce la traiettoria dello sviluppo tecno-scientifico alla forma e al contenuto che in una determinata epoca assume il conflitto sociale. I protagonisti del conflitto proiettano sulla tecnica e sulla scienza speranze, desideri, angosce, costruendo un immaginario che assegna alla tecno-scienza il ruolo escatologico e apocalittico che un tempo era appannaggio delle ideologie politiche e delle religioni. In questo senso, l'immaginario svolgerebbe una funzione "teologica", dividendosi tra promesse di felicità e salvezza da un lato, minacce di catastrofi dall'altro. Ad esempio, tanto gli entusiasti quanto i catastrofisti dibattono oggi sull'impatto sociale e politico di Internet, ma si mostrano incapaci di analizzarla senza demonizzarla o beatificarla: sono dunque entrambi "incantati dalla rete" (Formenti, 2000).

La prima generazione di servizi online, ma soprattutto il cosiddetto *web 2.0* hanno calamitato repulsioni tecnofobiche ed eccitazioni tecnoentusiaste di ogni tipo. Il *web 2.0*, termine coniato da Tim O'Reilly, consente agli utenti non solo di essere spettatori, come nel caso del *medium* televisivo, ma di interagire direttamente e indirettamente fra loro per mezzo di servizi innovativi e applicazioni che, oltre a diffondere il fenomeno delle *community online*, permettono di divenire protagonisti attivi in rete attraverso lo scambio, la condivisione, l'acquisizione, la socializzazione di dati multimediali (file, audio, video ecc.), di informazioni, notizie, conoscenze, valori, modelli, mode: videochat, forum, blog, Google, YouTube, Twitter, Myspace, Facebook, Wikipedia, fungono da dispositivi di mediazione tra molteplici soggetti (comunicazione *many-to-many*), senza che vi sia un'interazione *vis-à-vis*. I contenuti del *web2.0* sono costruiti e diffusi dagli stessi utenti – si parla a riguardo di *user generated content* – e si caratterizzano in tal senso per una costante fluidità e modificabilità. La modalità attraverso cui sono gestite le informazioni

non prevede che vi siano sequenzialità, gradualità, linearità, gerarchia qualitativa o successione cronologica. I dati infatti vengono coordinati e organizzati tramite il modello della “rete”, il quale come spiega anche Alessandro Baricco in un suggestivo saggio, si basa essenzialmente sui *links*, dunque sul principio delle connessioni plurime tra differenti elementi (Baricco, 2008). Questa logica presuppone uno spostamento significativo dal prodotto in sé all'uso del prodotto. La peculiarità del *web 2.0* è il protagonismo degli utenti, i quali in qualunque istante possono trasformarsi da fruitori-spettatori in produttori-autori. Emerge così la figura del *prosumer*, neologismo coniato da Toffler negli anni ottanta attraverso la contrazione delle parole *producer* e *consumer*. Collaborazione, cooperazione, interazione, socialità, centralità e protagonismo degli utenti, dinamicità dei contenuti, personalizzazione della fruizione, prevalenza dei servizi sui prodotti, possibilità di utilizzare la tecnologia per un'espressione mediale del sé, sono in estrema sintesi gli elementi cardine del *web 2.0* (Ferri, 2008; Ferri, Mizzella e Scenini, 2009).

L'innovazione tecnologica e sociale rappresentata da Internet (e in particolare dalla nuova generazione di servizi) qui descritta sembra davvero aver scatenato ogni sorta di timore e speranza di redenzione. Nicholas Negroponte ad esempio, nell'ormai classico *Being Digital*, ha affermato che vivere nel mondo digitale dell'informazione, ossia nel mondo etereo del bit – il quale sarebbe l'equivalente dell'atomo, benché i bit non abbiano colori, dimensioni, peso, possano viaggiare alla velocità della luce e possano essere corretti in tempo reale: in sostanza siano superiori alla materia – porterà maggiore armonia fra i popoli e le persone. Grazie a Internet, che non possiede un centro e una gerarchia, dunque è incontrollabile, l'informazione corre libera, le frontiere cadono, si può scansare la censura. In sostanza, un futuro radioso ci attende, in cui le tecnologie comunicheranno meglio con l'uomo e fra di loro e si miniaturizzeranno fino a poter essere indossate (Negroponte, 1995). Giuseppe Granieri si attesta sulla stessa linea di spensierato ottimismo, sostenendo che la società digitale nasca “dal basso”, come un sistema emergente autorganizzato, quasi fosse un insieme di “reti senza ragnò”. Una tale società risulta più equa rispetto al passato, in quanto è costruita a misura di individuo e costringe le multinazionali a discutere di comportamenti etici ascoltando i consumatori (Granieri, 2006). Essa inoltre getta le basi per ampliare le aspettative e le possibilità degli individui, dando luogo a un'umanità accresciuta (Granieri, 2009). Anche Kelly in *We are the web* esalta la nuova cultura digitale, sottolineando che il *web* si fonda su una vasta economia del dono (*gift economy*), in quanto presuppone la creazione, lo scambio reciproco e la condivisione gratuita di dati multimediali. Pierre Lévy scorge il vero vantaggio di Internet

nella possibilità di un avanzamento del pensiero e del sapere per merito di una nuova forma di intelligenza, da lui definita *intelligenza collettiva*, intendendo con questa espressione «un'intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, che porta a una mobilitazione effettiva delle competenze» (Lévy, 1996, p. 34). Essa rimanda a un soggetto trans-personale, il cui presupposto risiede nel riconoscimento che “nessuno sa tutto, ma ognuno sa qualcosa”, e il cui fine è la socializzazione diffusa della conoscenza. Attraverso la condivisione del sapere, ciascuno può vedersi costantemente valorizzato e al contempo beneficiare del sapere altrui: «L'intellettuale collettivo è una sorta di società anonima alla quale ogni azionista contribuisce con il capitale delle proprie conoscenze, delle proprie navigazioni, della propria capacità di imparare e di insegnare [...]. Il collettivo intelligente non sottomette le intelligenze individuali, al contrario le esalta, le fa fruttare e apre loro nuove possibilità» (Ivi, p. 113). Il *cyberspazio*<sup>15</sup> è dunque lo spazio del sapere, che pone le condizioni tecniche per creare comunità virtuali. Il progetto teorico di Lévy è quindi volto a costruire un neoumanesimo che faccia incontrare sul comune terreno della conoscenza tecnici e umanisti. Internet è per l'appunto quello spazio di transizione che permette di passare dal *cogito* cartesiano al *cogitamus*, ponendo le basi per il sorgere di nuove forme di soggettività e di un'utopica democrazia in tempo reale, che sarebbe maggiormente adatta a risolvere i problemi in un'epoca di deterritorializzazione accelerata.

Per questi autori la società digitale è il prodromo di una condizione edenica, in cui il potere sarà equamente distribuito, tutti potranno esprimersi liberamente, ciascuno sarà valorizzato per ciò che è e ciò che sa, la comunicazione sarà finalmente trasparente e senza censura, le gerarchie e le sopraffazioni non saranno che un brutto ricordo. Insomma, il conflitto sociale è pacificato in un immaginario di tecno-redenzione.

Naturalmente per altri invece la società digitale crea le premesse per una tecnocrazia senza più argini, in cui il conflitto sociale diviene pervasivo. Internet in quest'ottica non sarebbe altro che una *bomba informatica*, lo strumento metapolitico del potere globale che si innesta sul controllo della politica locale dei singoli Stati: «La *città reale*, localmente situata [...], cede il passo alla *città virtuale*, questa METACITTA' deterritorializzata che diventerebbe così la sede di una metapolitica il cui carattere totalitario, o piuttosto globalitario, non sfuggirà a nessuno» (Virilio, 2000, p. 10).

---

<sup>15</sup> Il termine *cyberspazio* è un neologismo coniato dallo scrittore cyberpunk William Gibson, in *Neuromante*, romanzo del 1984, per intendere la matrice virtuale che contiene i dati del sistema umano, con la quale alcuni individui si possono interfacciare (Gibson, 2003).



La scrittura prima, i media elettronici poi, infine Internet e il virtuale sono divenuti il terreno di uno scontro tra differenti ermeneutiche della tecnica perennemente divise tra tecnofili e tecnofobi. A fronte di ciò, occorre oggi più che mai cercare di guadagnare una posizione più misurata nel giudicare i media e in generale la tecnica (Nacci, 2000), che consenta di non abbandonarsi a un'accezione acritica né a un rigido e ostinato rifiuto (Andreozzi, 2011; Heidegger, 1976; Longo, 2003), senza che questo significhi ignorarne la rilevanza rispetto all'esistenza umana, né eluderne la portata potenzialmente liberatoria, o rimuovere i rischi a cui la tecnica può esporre l'uomo, la natura, il vivente.

### ***1.2.7 Oltre le posizioni tecnofile e tecnofobe***

A mio avviso è possibile costruire una diversa interpretazione della tecnica che tenda a oltrepassare le rigide posizioni tecnofile e tecnofobe. Ispirandosi liberamente alla riflessione di Nacci (2000), si può sostenere che una tale ermeneutica dovrebbe incentrarsi contemporaneamente su tre assunti di fondo: 1) la tecnica è *plurale*; 2) la tecnica è *ambivalente*; 3) l'uomo è *anche* un *essere tecnico*.

1) In primo luogo, come già si è avuto modo di evidenziare, è ragionevole riconoscere che non esiste qualcosa come *la* tecnica, ma che nel corso dell'esistenza ciascuno entra in contatto con *le* tecniche. Anche sostenere che si viva nell'età della tecnica non significa altro che tematizzare il rapporto degli esseri umani con le differenti e molteplici tecnologie che incorporano e che li circondano. Se si pensa la tecnica, dunque, non si può che fare riferimento a un complesso dinamico di relazioni e di interazioni situate. Bisogna rinunciare a un'idea astratta, disincarnata e totalizzante della tecnica, attraverso la quale troppo spesso la si è declamata come onnipotente nel bene o nel male e ci si è illusi di poterne cogliere in modo univoco e definitivo l'essenza. Occorre piuttosto riflettere a partire da un'ineludibile pluralità tecnologica. Banalmente: non si ha lo stesso rapporto con un'automobile che con un televisore. Ogni tecnologia possiede una propria configurazione strutturale, una propria materialità, che pone dei vincoli di carattere pratico e cognitivo (Ivi). Il tipo di utensile che si adopera influenza l'azione a partire dalla sua forma, dalla sua grandezza, dal suo peso, dalla sua consistenza, dal suo funzionamento: «è la materia che condiziona ogni tecnica» (Leroi-Gourhan, 1993, p. 17). Riferendosi all'opera di Leroi-Gourhan, Farci afferma che prima di tutto «la tecnica è un gesto, una sintassi operativa» (Farci, 2012, p. 123). Essa consiste in un certo modo di operare attraverso sequenze di gesti fisici e di schemi cognitivi che si concretizzano nelle modalità effettive attraverso cui si usano gli strumenti. A diverse tecnologie corrispondono pertanto diverse sintassi

operative. Ciascuna tecnica, a seconda della propria peculiarità, influisce sul corpo, sulla psiche e sull'organizzazione della vita quotidiana: «è forse sconcertante sentirsi ricordare che, per quanto riguarda le sue conseguenze pratiche, il medium è il messaggio. Che in altre parole le conseguenze individuali e sociali di ogni medium, cioè di ogni estensione di noi stessi, derivano dalle nuove proporzioni introdotte nelle nostre questioni personali da ognuna di tali estensioni o da ogni nuova tecnologia» (McLuhan, 2008, p. 29).

Inoltre le diverse tecniche influenzano il rapporto tra sapere e potere (Castells, 2006; Innis, 1982). Secondo Harold Innis la storia umana può essere riletta attraverso l'evoluzione delle principali tecnologie della comunicazione, lo sviluppo delle quali incide sulle dinamiche sociali, culturali, economiche e politiche. I mezzi con cui si comunica, per effetto della loro materialità, hanno avuto una notevole influenza sulla diffusione della conoscenza nello spazio e nel tempo e sulle dinamiche di accentramento-decentramento del potere (Innis, 1982). Vi sono stati mezzi più adatti a diffondere il sapere nello spazio – i mezzi leggeri e facilmente trasportabili (per esempio il papiro e la carta), uniti alla scrittura alfabetica, hanno consentito di far circolare con facilità la conoscenza – e viceversa mezzi più idonei a divulgare il sapere nel tempo, laddove questi sono pesanti ma durevoli (i geroglifici impressi sull'argilla o sulla pietra nelle piramidi egizie). Mentre i primi hanno favorito il sorgere di organizzazioni politiche che grazie alla comunicazione hanno potuto controllare e amministrare territori molti ampi (è il caso dell'Impero Romano), i secondi hanno prodotto un accentramento della conoscenza, creando delle caste che la monopolizzavano, come quella degli scribi (Innis, 1982; McLuhan, 2008). Attualmente i «miglioramenti nelle comunicazioni accelerano lo sviluppo dei mercati e dell'industria» (Innis, 1982, p. 16). È infatti evidente che l'economia globale, nel Novecento e a maggior ragione oggi, dipenda dalla possibilità di scambiare rapidamente informazioni. Il digitale, in questo senso, consente un'accelerazione dei processi comunicativi senza precedenti nella storia. In sintesi, la pluralità dei mezzi di comunicazione e al contempo la specificità di ciascun mezzo aprono scenari differenti che sono impossibili da racchiudere in un unico blocco compatto.

Se quanto si è affermato circa la pluralità della tecnica è plausibile, allora si può accettare o rifiutare una particolare tecnica, ma non ha senso esaltare o demonizzare la tecnica in quanto tale.

2) La tecnica è ambivalente (Nacci, 2000). Essa offre opportunità preziose, ma espone a numerosi rischi, potenzia delle facoltà e ne indebolisce altre (Longo, 2003), soddisfa alcuni bisogni e fa emergere inedite mancanze (Marchesini, 2002; 2009), risolve determinati

problemi e ne crea in continuazione di nuovi (Natoli, 2010). È dunque sempre al di sopra o al di sotto delle aspettative, soprattutto quando si tende a enfatizzarne un unico aspetto, senza rendersi conto dell'ambivalenza strutturale che la contraddistingue (Ferrante, 2012). Il processo di industrializzazione ha garantito (ad alcuni) una relativa prosperità, ma ha anche causato inquinamento e ha promosso lo sfruttamento indiscriminato delle risorse naturali (Andreozzi, 2011; 2012; Dalla Casa, 1996). I farmaci, per fare un altro esempio, come suggerisce l'etimologia stessa del termine "farmaco"<sup>16</sup>, sono antidoto e veleno, infatti a seconda delle dosi assunte e delle reazioni individuali possono curare o danneggiare l'organismo provocando in questo secondo caso effetti collaterali. Inoltre essi, anche quando permettono effettivamente di curare dei soggetti umani, nelle fasi della loro produzione e validazione scientifica, vengono testati sugli animali causando atroci sofferenze. Infine si consideri Internet, la "rete delle reti", che riveste un ruolo emblematico, in quanto oggi la rete è divenuta una delle principali metafore attraverso cui si descrive il mondo: viviamo nella società organizzata a rete, la struttura aziendale è a rete, l'ecosistema è la rete del vivente, dobbiamo fare riferimento alla rete dei servizi sociali, i neuroni presentano una struttura reticolare, ecc. (Ferrante, 2012). Tuttavia, nonostante solitamente si assegni a questa metafora una valenza positiva, la rete (anche nel *cyberspazio*) non è solo orizzontalità in espansione priva di gerarchia, moltiplicazione entusiastica di possibilità e di nodi, ma è anche ciò che imbriglia, immobilizza, intrappola, sequestra:

Con l'espansione dell'esistenza virtuale l'immagine della rete (net, internet) è diventata dominante. Viene utilizzata per esprimere con un colpo d'occhio la possibilità infinita di rapporti, la comunicazione ininterrotta e interscambiabile, il dinamismo di vita nuova e leggera, che lascia dietro di sé corpi e territori, vecchie appartenenze, per tuffarsi nell'oceano virtuale. Prossimità inedite. L'immagine della rete rende pure il senso della trappola, della cattura, di un essere impigliati senza potersi più muovere liberamente (Riva, 2011, p. 5).

Fuor di metafora, il *web* non è unicamente uno spazio virtuale bonificato in cui poter realizzare un'umanità libera dai vincoli materiali e territoriali, dai vecchi confini ideologici, politici, nazionali (Granieri, 2006), in cui ciascuno può contribuire attivamente alla produzione di sapere collettivo (Lévy, 1996), ma è anche il luogo di inquietanti

---

<sup>16</sup> Il termine "farmaco" deriva dal greco *φάρμακον*, che significa sia medicina, rimedio, cura, sia veleno. Per Platone in tal senso la scrittura è un farmaco (Platone, 2002).

violazioni della privacy (Rodotà, 2006), di feroci scontri e contrapposizioni (Formenti, 2000), che risulta completamente invischiato nelle dinamiche del capitale (Formenti, 2011), configurandosi come strumento di riproduzione ideologica dell'ordine dominante. Tutto ciò non significa evidentemente che si dovrebbe cessare di produrre, abolire l'uso di farmaci, non accedere a Internet. Si tratta piuttosto di sostare nelle contraddizioni che la tecnica apre, valutando volta per volta rischi e opportunità, sforzandosi di cogliere le implicazioni presenti e future, l'incidenza e gli effetti delle tecniche che punteggiano il nostro esistere, gli scenari che dischiudono, le pratiche sociali entro cui acquisiscono senso, senza assumere in modo ideologico e aprioristico un'unica valenza, positiva o negativa.

3) L'uomo è anche un essere tecnico, nel senso che è quell'essere che forma se stesso e il proprio *habitat* grazie alla tecnica e alla cultura: «la tecnica non è solo produzione di manufatti, ma anche trasformazione di colui che li produce – alterazione, oltre che della materia e dell'ambiente, anche dell'uomo» (Esposito, 2006, p. 153). L'uomo può disporre «di pietre e di derivati della pietra, di strumenti e di armi: ciò che diviene è condizionato da ciò che ha in mano. L'*humanitas* dipende dallo stato della tecnica» (Sloterdijk, 2004, p. 177). Non ci sono dunque valide ragioni per beatificare la tecnica o per denigrarla, per pensare che ci salviamo, o che possiamo salvarci da essa liberandocene, tanto meno con improbabili ritorni verginali a una natura pura e incontaminata.

Il termine *anche* usato nella definizione “l'uomo è anche un essere tecnico” segnala al contempo che: a) la tecnica non sussume tutte le possibili caratteristiche umane – l'uomo quindi non è *solo* un essere tecnico – e b) che essa non sia di conseguenza ciò che lo connota in senso esclusivo ed escludente. Sebbene tale dimensione appaia nell'uomo particolarmente sviluppata rispetto agli altri viventi, esistono animali non umani che impiegano tecniche, sia pur rudimentali. Si tratta quindi di considerare la tecnica come uno dei principali tratti che caratterizzano l'umano, senza tuttavia percepirla come totalizzante, prevaricante, esaustiva, sia nella descrizione antropologica sia rispetto al rapporto con gli animali non umani<sup>17</sup>. Per esempio, nell'ambito delle teorie dell'evoluzione, viene

---

<sup>17</sup> Anche molte altre specie animali modificano l'ambiente creando prodotti “artificiali”, cioè forme e strutture non generate spontaneamente dalla natura. Si pensi alle formiche, alle talpe, alle api, ai castori o all'uso che degli strumenti fanno alcuni primati. Sembrerebbe tuttavia che l'uomo sia l'unico animale che impiega degli strumenti per creare altri strumenti (Sloterdijk, 2004) e che egli abbia straordinarie capacità immaginative, che gli consentono di variare ciò che produce. La stessa categoria tassonomica relativa al genere (*homo*) è stata usata per classificare *Homo habilis* indicandolo come prima specie umana proprio in virtù della sua propensione a produrre e usare gli strumenti litici, i cosiddetti *chopper* (pietre scheggiate

sottolineato come la capacità di produrre utensili sia un dato fondamentale della specie umana, ma non l'unico (Ceruti, 2008; Pievani, 2012). Accanto a questa, dal punto di vista biologico, secondo Ceruti bisogna considerare anche la postura eretta, la dimensione e complessità del cervello, il linguaggio, qualità che si sono formate in tempi differenti e per compiti diversi rispetto a quelli attuali (Ceruti, 2008).

Fatte queste premesse, è indubbio che la tecnica sia profondamente legata all'essere umano fin dall'origine. Frutto di processi storici, di eventi contingenti, di continui bricolage ed *exaptation*<sup>18</sup>, essa resta comunque una delle attitudini che maggiormente contraddistinguono la performatività della nostra specie. Come viene rimarcato in diversi ambiti di studio, vi è una co-dipendenza evolutiva tra uomo e tecnica. È infatti ravvisabile «uno sviluppo parallelo e sincrono degli uomini e dei loro prodotti» (Leroi-Gourhan, 1993, p. 19). L'essere umano sembra presentare «una tecnicità originaria» (Esposito, 2006, p. 153), tanto che alcuni, come Longo, sostengono che *Homo sapiens* sia fin dal principio *Homo technologicus* (Longo, 2003). A sottolineare lo sviluppo concomitante di uomo e tecnica sono tanto i miti come quello di Prometeo ed Epimeteo (Eschilo, 2001; Platone, 1970), quanto la filosofia (Galimberti, 2002; Gehlen, 1990; 2003; Esposito, 2006; Longo, 2003; Marchesini, 2002; 2009; Sloterdijk, 2004), che infine la scienza (Ceruti, 2008; Pievani, 2012).

Dal punto di vista biologico, l'impiego di determinati strumenti comporta la metamorfosi della performatività del corpo e delle caratteristiche del corpo stesso, tanto che è possibile sostenere che ogni tecnologia sia in realtà una *biotecnologia* (Caronia, 1996; Longo, 2003; Marchesini, 2002). La tecnica agisce sull'uomo a livello corporeo, modificando l'organismo: «si modifica la conformazione muscolare dell'individuo e quindi il complesso delle prestazioni motorie; diverse sono le aree talamiche e corticali che vengono enfatizzate e quindi si opera una trasformazione delle competenze cognitive [...]. Il fenotipo viene pertanto plasmato dallo strumento (ossia dall'alterità) che, come un vero scultore, estrae dalla virtualità ontogenetica un preciso profilo morfofunzionale» (Marchesini, 2002, p. 64). Inoltre, a livello di popolazione, la tecnica in alcuni casi realizza uno slittamento della pressione selettiva. Secondo Marchesini ciò è accaduto per esempio con la diffusione degli antibiotici. Non solo l'antibiotico consente a quegli organismi che non producono sufficiente antibiosi di sopravvivere e dunque di riprodursi, trasmettendo

---

inizialmente da un lato e in seguito da entrambi per creare dei bordi taglienti) da cui ha avuto origine l'industria *Olduvaiana* (Marchesini, 2002).

<sup>18</sup> Per un approfondimento della nozione di *exaptation* si rimanda a Gould (2003), Gould e Vrba (2008), e Pievani (2002; 2006).

alla prole il proprio patrimonio genetico, ma «attraverso l'antibiotico l'uomo ha spostato la pressione selettiva dalla semplice capacità di produrre antibiotici alla capacità di realizzare partnership sempre più perfezionate con l'antibiotico di sintesi. Inventando l'antibiotico l'uomo introduce nella danza coevolutiva uomo-batterio un terzo elemento, la molecola di sintesi, che di fatto opera una nuova pressione selettiva sia nell'uomo, che deve tollerarla, sia nel batterio che deve superarla» (Ivi, p. 31).

Dal punto di vista sociale e culturale, molteplici sono le tecnologie che hanno trasformato la storia, in molti casi radicalmente. Già Bacone nel XVII secolo rifletteva sull'influenza che invenzioni come la stampa, la bussola e la polvere da sparo hanno esercitato sull'uomo, contribuendo a riorganizzare i modelli e le forme di vita di intere civiltà (Bacone, 1957). Ma anche la ruota, l'aratro, la scrittura, l'orologio, la macchina a vapore, il treno, l'elettricità, l'automobile, il computer sono alcune fra le molte tecnologie che hanno rivoluzionato la vita umana, tanto nelle trame macrosociali quanto nella micrologia degli accadimenti quotidiani. Si pensi a titolo esemplificativo al ruolo giocato dall'orologio nello sviluppo della modernità, in particolare rispetto all'affermarsi della modalità di produzione capitalistica. L'orologio è «lo strumento che consente l'operazione base, senza la quale l'organizzazione della vita moderna, a cominciare dalla fabbrica, non sarebbe neppure pensabile: la misurazione del tempo» (Caronia, 1996, p. 18). Del resto, ancora oggi, l'orologio è quel dispositivo che consente di sincronizzare e coordinare pressoché tutte le nostre attività quotidiane, produttive e non.

Sia che ci si ponga in un'ottica sincronica che in una diacronica le diverse tecnologie concorrono a istituire, dar forma, mutare il rapporto degli esseri umani con se stessi e il mondo, operando a una molteplicità di livelli: corporeo e psico-percettivo, cognitivo e affettivo, relazionale e comunicativo. Le tecniche incidono nel modo attraverso cui i soggetti individuali e collettivi fanno esperienza di sé e degli altri. McLuhan ha scritto che i media «sono metafore attive in quanto hanno il potere di tradurre l'esperienza in forme nuove» (McLuhan, 2008, p. 71). L'articolazione della parola ha consentito di tradurre l'esperienza sensoriale immediata in simboli vocali, liberando lo spazio per il pensiero astratto; la scrittura ha svincolato i soggetti dalla comunicazione sincrona, cioè dall'essere presenti fisicamente e nel medesimo momento durante l'atto comunicativo, ha creato una "memoria esterna" ai corpi, consegnandola a supporti materiali che potevano avere un'ampia circolazione e diffusione, nonché essere più volte modificati, facilitando la revisione costante, l'accumulazione del sapere e la crescita di un pensiero maggiormente introspettivo, logico, categoriale, analitico, rispetto a quello più dinamico, immersivo e

partecipativo proprio delle culture orali (Callari Galli e Harrison, 1997; Havelock, 1995; Ong, 1986). In una parola, i media, ma in realtà tutte le tecnologie, concorrono a strutturare e modificare l'esperienza umana e con ciò influiscono sulle condizioni di esistenza dei soggetti.

### ***1.2.8 Uomo e tecnica: un rapporto problematico***

Non è possibile interpretare la tecnica e la sua relazione con l'esistenza umana senza tenere in considerazione gli sfondi ermeneutici a partire dai quali si elaborano le categorie per pensarla (Nacci, 2000). Non è cioè ragionevole sostenere la possibilità di uno sguardo completamente libero da precomprensioni, perché «ogni rapporto con il mondo avviene in un pregiudizio: il pregiudizio va inteso, alla lettera, come ciò che precede l'esperienza e la condiziona. Inteso in questo senso è ineliminabile» (Ivi, p. 16). Casomai è opportuno capire *quale* ermeneutica della tecnica possa essere più adatta ad affrontare determinati ordini di problemi. Tantomeno avrebbe senso limitarsi a screditare le rappresentazioni colte e quelle diffuse evitando di confrontarsi con la loro incidenza sociale. Occorre piuttosto problematizzare la parzialità e l'unilateralità sia di quelle visioni che assolutizzano un'unica dimensione del fenomeno tecnico a scapito delle altre, sia di quelle in cui la tecnica è beatificata oppure osteggiata, in quanto tutte ripropongono con ostinazione versioni riduttive e semplificate delle questioni, restando sovente ingabbiate in sterili contrapposizioni.

Non bisogna neppure incorrere nell'errore di credere che le concezioni della tecnica a cui si è fatto sin qui riferimento siano dei domini statici, rigidi, totalmente compatti al proprio interno, fra loro separati e non comunicanti. Esse anzi danno vita a un immaginario eterogeneo, stratificato, composito, plurale. Queste tradizioni di pensiero sono mobili, flessibili e interconnesse. Si richiamano per alcuni tratti a vicenda – si pensi ai differenti intrecci tra la tecnica come strumento e le figure dell'autonomia e del dominio –, e una può sfumare gradualmente (o convertirsi improvvisamente) nell'altra, ad esempio la visione strumentale si può capovolgere nell'autonomia della tecnica. Esse pertanto sono dinamiche, palesano analogie, differenze, ricorrenze, scarti, sostrati comuni e presentano una sottile trama che le congiunge, componendo uno sfondo relativamente unitario pur nella sua irrecusabile molteplicità e poliedricità. Gli stessi autori hanno evocato differenti immaginari della tecnica nei loro percorsi teorici, seppur assegnando a ciascuno di essi un peso diverso. Si prenda a titolo esemplificativo Heidegger, che ha tematizzato la tecnica come modo del disvelamento, e al contempo ne ha evidenziato i risvolti legati al dominio

sulla natura e sui diversi enti; o a Gehlen, che ha formalizzato l'idea che la tecnica sia una compensazione a una carenza biologica, ma la ha anche interpretata come strumento per l'agire umano, che può rischiare di sfuggire al suo controllo, fino a rendersi autonomo e asservirlo, annichilendolo in un meccanismo impersonale.

In tutte le rappresentazioni poi la tecnica è correlata alla vita umana, nel bene come nel male. Essa cioè è interrogata a partire dalla relazione vitale con l'umano. Una relazione che si connota sempre e comunque come *problematica*, per cui necessita di particolari accortezze e attenzioni, ed è da pensare e ri-pensare ogni volta da capo nella sua sfuggente ed enigmatica mutevolezza. A partire dal riconoscimento che l'esperienza umana è tecnologicamente mediata e l'ambiente di vita dell'uomo è, soprattutto oggi, fortemente antropizzato, tutte le rappresentazioni sottolineano un nesso stretto e una ricorsività tra "antroposfera" e "tecnosfera" (Marchesini, 2002), tra tecnologia e antropologia, intendendo con il termine "antropologia" i modi in cui l'essere umano si immagina, si descrive, si racconta e si pensa.

Nell'esaminare la natura della tecnica e il suo impatto sull'esistenza esse inoltre oscillano, come già si è avuto modo di sottolineare, tra posizioni tecnofobe e tecnofile, alternando speranze e timori, entusiasmi e apprensioni, passioni e disillusioni.

Infine, le concezioni della tecnica si sono attestate su posizioni in larga parte *antropocentriche*, nel senso che in modo più o meno velato e radicalizzato hanno espresso pervicacemente una centralità dell'umano. Tale centralità si fonda su due assunti che compaiono trasversalmente nei diversi approcci: 1) l'unica fonte di preoccupazione è l'uomo. Anche quando si constatano gli effetti nocivi dell'agire tecnico sull'ambiente, il fulcro dell'attenzione resta comunque l'essere umano. L'ambiente naturale va salvato, tutelato, preservato non perché abbia valore in sé, ma solo e unicamente in quanto indispensabile al mantenimento della vita umana sul pianeta; 2) tranne nel mito greco in cui la tecnica è un dono divino, in tutti gli altri casi essa è concepita come un'emanazione diretta dell'uomo, che ne è l'unico legittimo proprietario e utilizzatore. La tecnosfera quindi non solo è parte integrante dell'antroposfera, ma ne è il contrassegno *specifico*, che si pone come spartiacque decisivo tra mondo umano e mondo non umano. Essa da un lato è ciò che consente di qualificare l'umano rispetto al resto del vivente – l'uomo è artificio, tecnica e cultura, mentre l'animale è pura natura priva di tali dimensioni – dall'altro è ciò che separa simbolicamente e materialmente l'umano dal non umano. L'uomo vive immerso nell'*amnios* tecno-socio-culturale che lo avvolge esonerandolo dalle pressioni ambientali, quasi come se ci fosse una membrana che attraverso un'unica linea lo distingue



e lo distanzia dall'ambiente naturale, proteggendolo ed emancipandolo (sebbene in alcune circostanze gli si possa rivoltare contro). In tutti i casi l'uomo è *al di sopra* o *al di fuori* della "natura naturale".

A partire da queste considerazioni, sembra pertanto opportuno domandarsi se le rappresentazioni antropocentriche della tecnica che si sono analizzate siano effettivamente le uniche o le migliori possibili per far fronte ai diversi problemi relativi al rapporto tra uomo-tecnica-ambiente nel mondo contemporaneo. Ci si può chiedere altresì se non occorra piuttosto sviluppare un'altra ermeneutica della tecnica, che si discosti dalla cornice antropocentrica. Anche la proposta di considerare la tecnica come plurale e ambivalente, e l'uomo come essere (anche) tecnico, pur creando i presupposti per superare pregiudizi tecnofili e tecnofobi, non è di per sé sufficiente per oltrepassare una posizione antropocentrica, in quanto si può benissimo pensare la tecnica come plurale, ambigua e l'uomo come ente tecnico, senza mettere davvero in discussione i pilastri della visione antropocentrica<sup>19</sup>.

### **1.3 L'età della tecnica**

Ci si è soffermati su alcune delle rappresentazioni maggiormente significative della tecnica mostrandone i reciproci rimandi, il potenziale euristico, ma al contempo anche le possibili criticità e unilateralità. Si è inoltre affermato che l'uomo possa essere in parte descritto come un essere tecnico e che vi sia una co-evoluzione tra tecnosfera e antroposfera. Quest'ultimo punto potrebbe essere letto come logicamente e concettualmente incoerente con l'attestazione dell'attuale dimensione epocale assunta dalla tecnica. Se l'uomo infatti è un essere tecnico fin dall'origine, l'epoca della tecnica coincide con l'intera storia dell'umanità, sicché per l'appunto sarebbe improprio continuare a parlare di qualcosa come un'età della tecnica. A partire da questa obiezione, si aprono due possibilità: o si rinuncia a concepire il carattere epocale della tecnica, oppure, nel caso si ritenga che la denominazione "età della tecnica" sia ancora pertinente e conservi un valore esplicativo, risulta necessario giustificare ulteriormente dal punto di vista teorico l'uso di tale espressione. Seppur con l'accortezza di non incorrere nell'errore di supporre che vi sia stata un'era pre-tecnologica, a mio avviso ha ancora senso fondare un'ipotesi interpretativa

---

<sup>19</sup> Tale questione sarà ripresa, dibattuta e sviluppata successivamente nella tesi.

sul mondo contemporaneo postulando la dimensione epocale assunta dalla tecnica. Per almeno tre ragioni: 1) è mutato *quantitativamente* e *qualitativamente* il rapporto tra essere umano e tecnica rispetto al passato; 2) si è in presenza oggi di un'*evoluzione tecnologica* che mostra determinate tendenze, che hanno condotto all'emersione di *nuove frontiere tecno-scientifiche*, che dal punto di vista dei loro effetti sull'organizzazione sociale, sulla materialità della vita quotidiana e sull'immaginario collettivo risultano in (parziale) discontinuità con le precedenti situazioni storiche; 3) lo sviluppo scientifico e socio-tecnologico è uno dei principali fattori che ha contribuito a mettere in *crisi la visione antropocentrica* e l'immagine tradizionale che l'uomo aveva elaborato di sé.

1) A questo punto si è già accennato in altre parti del capitolo. La tecnica, in particolare oggi, non è più solo concepibile come un insieme di strumenti. I processi di modernizzazione, *in primis* l'industrializzazione, hanno comportato un'accelerazione dello sviluppo tecnologico e un'estensione quantitativa delle tecnologie disponibili che si sono tradotte in un mutamento qualitativo. Attualmente la nostra esistenza si snoda in una società ad "alta intensità tecnologica" (Longo, 2003), nella quale la tecnica è divenuta il nostro abituale *ambiente* di vita (Galimberti, 2002), cui quotidianamente concediamo un inconsapevole tributo in termini di consenso, rispetto ad esempio alle scelte relative al consumo (Anders, 2007). Essa si configura quindi come orizzonte complessivo con cui occorre ineludibilmente confrontarsi (Anders, 2007; Galimberti, 2002; Natoli, 2010). Inoltre, come già scritto, non solo si sono moltiplicate le tecniche, ma anche la potenza e gli effetti di queste nello *spazio* e nel *tempo*. L'impatto delle tecnologie che adoperiamo avviene su scala planetaria e investe le successive generazioni (Andreozzi, 2012; Ceruti, 2008; Iovine, 2012). Si tratta di un'assoluta novità, in passato infatti «le distorsioni arrecate all'ambiente dalle tecnologie e dai modi di vita umani erano confinate a dimensioni precise, più o meno ampie ma sempre locali» (Ceruti, 2008, p. 45). La natura in questo scenario ha cessato di fungere da limite invalicabile e principio normativo: «Tutte le culture, sino ad oggi, hanno dovuto scontrarsi con il limite della biologia. Oggi comincia a non essere più così. [...] ciò non vuol dire che è come se il biologico non ci fosse più, ma che ci si prepara un superamento dei limiti tradizionali che il biologico opponeva al culturale» (Caronia, 2006, pp. 54-55). Siamo in grado di modificare come mai prima nella storia umana il *bios* e l'*oikos* con conseguenze forse irreversibili e comunque imprevedibili nel medio e lungo periodo. Questi sono tra gli elementi di maggiore novità e inquietudine della tecnica nel mondo contemporaneo, che rendono auspicabile e per molti aspetti necessario coniugare la riflessione sulla tecnica con quella ecologica.

2) Possono essere rintracciate alcune tendenze evolutive della tecnica, che nel loro insieme costituiscono delle linee direttrici capaci di indicare dei consistenti scarti rispetto a quanto è avvenuto in passato, soprattutto in relazione alle possibili conseguenze di ordine sociale ed epistemologico che queste comportano. Si presenteranno di seguito in breve alcune delle tendenze più significative, lasciando sullo sfondo le dinamiche sociali, economiche, culturali a esse sottostanti.

I. *L'accelerazione del ritmo di sviluppo tecnologico.* Una serie impressionante di innovazioni tecnologiche si sono susseguite con un andamento crescente negli ultimi due secoli. Si pensi a titolo esemplificativo ai media. Tra l'invenzione della scrittura e quella della stampa a caratteri mobili c'è un intervallo di diverse migliaia di anni, tra la stampa e il telegrafo alcune centinaia e tra quest'ultimo e i media elettronici poche decine. L'evoluzione tecnologica non solo accelera costantemente, ma in questo vorticoso movimento produce sempre più accelerazione: «più tecnologia c'è, più essa si sviluppa; più numerose sono le innovazioni, più è facilitata l'introduzione di altre innovazioni» (Longo, 2006a, p. 87). L'accelerazione, secondo alcuni, condurrà al fenomeno della cosiddetta *singolarità tecnologica*, un concetto nato nell'ambito della futurologia, che si è sviluppato soprattutto grazie all'opera di Vernor Vinge e successivamente di Raymond Kurzweil. Con tale espressione si intende un punto nello sviluppo della civiltà in cui il progresso tecnologico accelera oltre la capacità di comprendere e prevedere degli esseri umani, sfuggendo al loro controllo. La singolarità può dare luogo all'avvento di un'intelligenza artificiale superiore a quella umana e ai progressi tecnologici che si presume seguirebbero a cascata. Per Kurzweil, che propone una generalizzazione della cosiddetta "legge di Moore"<sup>20</sup>, l'analisi storica dello sviluppo tecnologico mostra che questo segue un processo *esponenziale* e non lineare: il ritmo del cambiamento cioè tende ad aumentare esponenzialmente, provocando una sorta di effetto autocatalitico. La crescita sempre più rapida porterà secondo Kurzweil entro la metà del XXI secolo a un "salto qualitativo" (la singolarità per l'appunto). Le aree che saranno maggiormente coinvolte in tale svolta, producendola tramite la loro reciproca interazione, sono l'ingegneria

---

<sup>20</sup> Tale ipotesi, formulata nel 1965 da Gordon Moore che l'ha basata sull'analisi dei dati relativi al periodo 1959-1964, dovrebbe permettere di sviluppare delle previsioni circa l'andamento dello sviluppo della tecnologia informatica. Moore ha ipotizzato che il numero dei transistor contenuti nei chip e conseguentemente le prestazioni dei microprocessori raddoppino nell'arco di 12 mesi (previsione che poi ha corretto a 18 mesi), seguendo un andamento esponenziale e non lineare e graduale (Marchesini, 2002).

genetica, la nanotecnologia, l'intelligenza artificiale forte (che confluisce nella robotica). L'evoluzione di ciascuna intensificherà e amplierà l'evoluzione delle altre. Il risultato sarà un potenziamento della tecnologia e conseguentemente degli esseri umani, i quali dovranno predisporre in modo da superare il loro inadeguato corredo biologico se vorranno stare al passo con le intelligenze artificiali (Kurzweil, 2008). La nozione di singolarità tecnologica mostra come si mescolino sempre più spesso immaginari tecno-scientifici, fondati anche su evidenze empiriche come l'accelerazione (in alcuni casi) esponenziale della tecnologia con immaginari futuristici, ancora una volta tecnofili (come in questo caso) o tecnofobi.

- II. E' in atto una progressiva automazione e una crescita dell'"intelligenza" dei sistemi artificiali. I mezzi tecnici diventano sempre più *autonomi, precisi, potenti ed efficienti* (Anders, 2007), nonché *multifunzionali*: anche grazie al digitale un unico dispositivo oggi assolve una molteplicità di funzioni, così lo *smartphone* per esempio può fare nel medesimo tempo da telefono, tastiera, computer, ecc. Proprio queste caratteristiche permettono in molti casi di sostituire le energie fisiche e mentali dell'uomo e dell'animale con il lavoro delle macchine. Da qui la *delega* alle macchine di numerose funzioni (Longo, 2003).
- III. *Miniaturizzazione dei materiali*. Le tecnologie divengono sempre più piccole, leggere, trasportabili, indossabili (*wearable computing*), dunque pervasive, generando inedite interfacce tra uomo, realtà e macchina (Marinelli, 2006; Negroponte, 1995). Si pensi in questo caso all'evoluzione del computer, dall'*Eniac* ai *notebook*, o a quella che ha portato dall'ingombrante telefono domestico all'ultimo modello di *I-phone*. Si assiste inoltre a una significativa dematerializzazione di alcuni oggetti, laddove tuttavia ciò non significa eclissi della materia, ma alleggerimento, rarefazione e volatilizzazione della stessa (Maldonado, 2005). Anche nei casi più eclatanti di smaterializzazione, come l'*iBook*, in cui sembra davvero essersi realizzata la profezia di Negroponte di un passaggio dall'atomo al bit, in realtà si rende necessaria la presenza di dispositivi materiali per archiviare e accedere al testo digitale, cioè di almeno un supporto multimediale (personal computer, smartphone, tablet, ecc.) connesso alla rete anche grazie a un'infrastruttura fisica, e un server fisicamente ubicato in qualche luogo. Tuttavia la logica informatica sottostante al virtuale e al digitale ha trovato terreno fertile nella costruzione di un immaginario che presuppone l'indifferenza delle informazioni rispetto al supporto materiale da cui sono veicolate, nel senso che la

codifica digitale consentirebbe di trasmettere le informazioni senza alterarne il contenuto, rendendole indipendenti dal tipo di supporto fisico usato. In questo modo si è dato vita a quello che Longo ha definito criticamente come *riduzionismo informazionale* (Longo, 2003; 2006a; 2006b), un modello che alcuni, specialmente nell'ambito dell'Intelligenza Artificiale e della cibernetica, hanno impiegato anche per interpretare il rapporto corpo-mente (Hayles, 1999), riproponendo di fatto una versione *high-tech* del dualismo cartesiano, ove *res cogitans* è il software, *res extensa* è l'hardware, e il Sé non è che un disincarnato algoritmo (Pryor, 1994).

- IV. Le nuove tecnologie, in particolare quelle informatiche e digitali, consentono un'*integrazione tra diversi dispositivi* oltre a un elevato grado di *interazione-comunicazione* (anche corporea) *tra uomo e macchina* (Caronia, 2008; Longo, 2003; Marchesini, 2002; Negroponte, 1995). Le macchine, cioè, ci rispondono, nel senso che reagiscono ai nostri input con degli output, in alcuni casi frutto di sofisticati processi computazionali. Ciò significa che oggi si è immersi in un ambiente diffuso di sistemi cibernetici (umani e macchinici) fra loro comunicanti, in cui il confine tra interno ed esterno, fra artificiale e biologico, fra organico e inorganico si assottiglia (Pireddu, 2006; Hayles, 1999).
- V. Se da tempo si può riscontrare la tendenza a *sostituire l'organico a opera dell'inorganico* (Gehlen, 2003), oggi tuttavia sembra prevalere nella ricerca tecnologica più avveniristica un tentativo di *progressiva integrazione tra organico e inorganico* attraverso la creazione dei cosiddetti *sistemi ibridi*, ossia «tecnologie che superano gli steccati tecnologici tra informatica e biotecnologie, tra carbonio e silicio – quindi tra organico e inorganico» (Marchesini, 2002, p. 441). Per esempio nell'ambito della “neuroingegneria” si tenta di realizzare ibridi tra neuroni e impianti microelettronici (Ivi). In tutti questi casi, la rigida partizione tra biologico e artificiale che abbiamo ereditato dalla tradizione non regge più. Logica della vita e logica dell'artificiale sembrano qui sfumare l'una nell'altra, fino talvolta a confondersi: «da una parte, la vita biologica si va sempre più “artificializzando” grazie a trapianti, protesizzazioni, manipolazioni genetiche, dall'altra, gli artefatti tecnologici si vanno sempre più “naturalizzando”, inglobando aspetti peculiari della logica della vita. È così che logica tecnologica e logica della vita appaiono, ora, sempre più destinate ad intrecciarsi» (Pinto Minerva e Gallelli, 2004, p. 11)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Un altro esempio in cui logica della vita e logica dell'artificiale si sovrappongono è l'*Artificial Life*, un settore ideato da Chris Langton, che rappresenta un'area di intersezione fra ricerca evolucionista e

Tali tendenze evolutive delle tecnologie si intrecciano l'una nell'altra in specifici settori di ricerca, in cui prendono forma alcune delle frontiere tecno-scientifiche maggiormente innovative, che nel loro insieme restituiscono un paesaggio tecnologico in divenire, caratterizzato da dimensioni inedite, che sollevano temi, problemi, preoccupazioni, speranze, immaginari impensabili al di fuori dei racconti fantascientifici fino a non molti decenni fa.

I diversi *media*, che nella loro pluralità, ubiquità, pervasività, costituiscono l'ampio ambiente comunicativo della società, concorrendo a costruire la realtà sociale (Luhmann, 2002; Wolf, 2003; 2011), sono probabilmente uno dei settori di ricerca più sviluppati, non solo nell'ambito ingegneristico, ma anche in quello delle scienze umane. Tuttavia, anche altri campi del sapere da cui nascono numerose applicazioni tecnologiche si rivelano oggi decisivi per la comprensione dei mutamenti in atto (Pepperell, 2003), sebbene questi appaiano a prima vista lontani dall'esperienza quotidiana e siano sovente trascurati dalle scienze umane.

La *protetica*, ossia la progettazione e la costruzione di protesi sempre più sofisticate capaci di integrarsi nei corpi viventi degli esseri umani, sia nei suoi versanti riparativi (sostituzione di organi mancanti o malfunzionanti), sia soprattutto in quelli espansivi (estensione tramite protesi della facoltà corporee)<sup>22</sup> denota la tendenza a trasfigurare il corpo potenziandolo tecnicamente: «La modernità protetologica lavora senza sosta per costruire estensioni operative, sensoriali e cognitive dei corpi, che ci appaiono come dei miracoli senza miracolo e che ben presto diventano per noi delle nature accanto alla natura» (Sloterdijk, 2004, p. 286). Vi è un incessante lavoro tecnologico sui corpi (Capucci, 1994; Stelarc, 1994), che vengono medicati, scolpiti, accresciuti, sondati, colonizzati non solo dall'esterno ma anche dall'interno (Barone, 2004a; 2012; Caronia, 1996; Maldonado, 1994). Le nuove tecniche ne consentono l'esplorazione, per esempio con l'introduzione di sonde o attraverso radiografie ed ecografie, ne modificano l'aspetto tramite interventi di chirurgia estetica, li contaminano con materiali organici e inorganici, si pensi in campo biomedico ai pace-maker, alle protesi dentarie, alle placche di metallo nelle ossa, ai trapianti di organi e tessuti. La tecnica «si insinua molecolarmente, pezzo per

---

informatica. In sostanza, l'AL consiste in quell'insieme di studi che permettono di riprodurre nei computer comportamenti tipici della vita e quindi di simularla virtualmente, creando sistemi artificiali che analogamente a quelli biologici si autorganizzano ed evolvono in modo imprevedibile (Marchesini, 2002; Pinto Minerva e Gallelli, 2004).

<sup>22</sup> Tuttavia non sempre la distinzione è così netta. Alcune protesi, nate per compensare una deficienza, possono addirittura offrire dei vantaggi all'organismo, accrescendone le potenzialità. Il caso dell'atleta Oscar Pistorius è in tal senso emblematico (Farci, 2012).

pezzo, organo per organo, nel corpo dell'essere umano, e lo trasforma in qualcosa che non è totalmente artificiale, ma non può più dirsi neppure naturale» (Caronia, 1996, p. 65). Le micro-bio-nanotecnologie si infiltrano progressivamente nel corpo, letteralmente si incarnano, dando così vita a organismi formati al contempo da elementi biologici e tecnologici in costante interazione fra loro (Longo, 2003; Pinto Minerva e Gallelli, 2004). Non solo il corpo è invaso dalla tecnologia, ma grazie agli avanzamenti della *domotica* può abitare in ambienti domestici *hi-tech* sempre più "intelligenti", interagendo con i diversi dispositivi in forme inedite (Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Negroponte, 1995). Come risulta evidente nella domotica, la tecnologia che attraversa l'esistenza e l'esperienza dell'uomo contemporaneo non transita unicamente dai corpi, ma riconfigura anche gli spazi, trasforma gli ambienti di vita, familiari e di lavoro, lasciando intravedere ulteriori significativi sviluppi, rispetto ad esempio all'applicazione di principi e tecnologie delle "case intelligenti" ai più ampi contesti urbani.

Protetica e domotica si innestano in una certa misura su ciò che già esiste ed è formato, ma vi sono altri importanti settori che consentono di creare o alterare radicalmente il vivente, tanto che Marchesini a riguardo allude al concetto di *biofabbrica*, vale a dire «un nuovo ambito di intervento tecnologico non solo applicato al vivente ma realizzato attraverso il vivente stesso» (Marchesini, 2002, p. 405). Da una parte, le conoscenze relative alla *genetica* hanno incentivato lo sviluppo di diverse ricerche e applicazioni in campo *biotecnologico* (terapia genica e ingegneria proteica ad esempio), dall'altra l'*embriologia* ha consentito l'espansione della *procreatica*, la quale comprende le tecniche di fecondazione artificiale, il nucleo transfer, la manipolazione degli embrioni, la clonazione, l'utilizzo di cellule staminali in progetti di ingegneria tissutale: «Ovviamente ingegneria genetica e procreatica si sono fuse sempre più in un unico ambito applicativo biotecnologico, che ha mosso inquietanti interrogativi perché più di altri sembra entrare prepotentemente nel cuore della vita violandone l'integrità» (Ivi). Applicando tecniche di ricombinazione del DNA si possono ottenere esemplari di una specie che presentano un patrimonio genetico alterato trasmissibile alla discendenza e delle caratteristiche di altre specie. Si pensi in questo senso ai microrganismi, alle piante e agli animali transgenici, ossia geneticamente modificati attraverso l'innesto di geni di origine esogena, appartenenti a specie diverse (Milano, 1997). Come ricorda Marchesini poi, sono state operate delle fusioni tra embrioni di specie differenti, che hanno dato vita a chimere animali, come la "caprecora" nel 1984, e nel 1996 si è prodotta la prima celebre pecora clonata, Dolly (Marchesini, 2002). Sono inoltre già diverse centinaia di migliaia le persone concepite

attraverso la fecondazione in vitro<sup>23</sup> e ovunque sono sorte banche del seme. Alla luce di certe attuali tendenze, come rimuovere qualsiasi limite alla manipolazione del vivente o pensare di poter *progettare un figlio* – progettarne il sesso, le caratteristiche fisiche o addirittura intellettuali – considerandolo «non più come l'esito di un progetto familiare ma come un "prodotto", che in quanto tale deve soddisfare le aspettative conclamate e latenti del genitore» (Ivi, p. 420), risulta più che mai urgente e indispensabile discriminare tra possibili ma non auspicabili utilizzi dell'embriologia e dell'ingegneria genetica e un uso delle stesse destinato per esempio a fini diagnostici (test preimpianto nella fecondazione in vitro) o terapeutici (terapia dei geni), sebbene anche queste pratiche non siano esenti da problemi etici (Milano, 1997). Se si assume che «non tutto ciò che è tecnicamente possibile è anche eticamente ammissibile, socialmente accettabile, giuridicamente legittimo» (Rodotà, 2006, p. 173), allora emerge il bisogno di una riflessione volta a identificare i principi morali e i criteri attraverso cui impostare un'adeguata regolamentazione etica e giuridica. Da qui la nascita di accesi dibattiti di natura *bioetica* (Milano, 1997).

Un altro settore di ricerca che suscita molte controversie e accorate discussioni è quello che concerne le *nanotecnologie* (Marchesini, 2002; Pepperell, 2003), chiamate così perché funzionano sulla scala del nanometro<sup>24</sup>:

La nanotecnologia si fonda su tre assunti, vale a dire che: *a*) sia possibile creare qualsiasi struttura chimicamente stabile, in altre parole che sia attuabile un progetto che si propone di agire sulle molecole per scomporle e ricomporle; *b*) sia plausibile l'ipotesi di costruire sistemi funzionali, veri e propri nanomotori, in grado di utilizzare energie infinitesimali; *c*) sia infine fondata l'ipotesi di Feynman sul computer quantistico, ossia l'idea di costruire sistemi computativi molecolari (Marchesini, 2002, p. 458).

I nanotecnologi ambiscono a creare dei dispositivi capaci praticamente di ogni cosa, dall'agire sulla materia trasformandola, così da poter realizzare un diamante da dei pezzi di carbone, a infiltrarsi nel corpo umano per riparare le cellule (nanomedicina). Anche le

---

<sup>23</sup> La fecondazione in vitro è una fecondazione artificiale extra-uterina. La prima bambina nata grazie a questa tecnica è stata Louise Brown, nel 1978 (Marchesini, 2002; Milano, 1997).

<sup>24</sup> Il termine "nanotecnologia" è stato coniato da Eric Drexler nel 1976 ed è balzato agli onori della cronaca dopo la pubblicazione del volume *Engines of Creation. The Coming Era of Nanotechnology*, scritto dallo stesso Drexler nel 1986, il quale ha anche fondato presso il MIT il Nanotechnology Study Group (Marchesini, 2002). I nanotecnologi intendono progettare e costruire dei sofisticati dispositivi di grandezza inferiore al micron (la millesima parte di un millimetro), i quali secondo alcuni dovrebbero renderci capaci di manipolare gli atomi della materia.



nanotecnologie si pongono dunque al confine tra realtà e immaginazione, tra presente e futuro, tra speranza – possibilità di creare e governare la materia, di non invecchiare, addirittura di non morire – e terrore che sfuggano al controllo dell'uomo con effetti disastrosi.

Biotecnologie e nanotecnologie sono due tra le aree della tecno-scienza che eccitano maggiormente le fantasie di chi crede di poter estendere indefinitamente la vita. Sono cioè tra quelle che Paola Borgna definisce *tecnologie d'immortalità* (Borgna, 2009). È infatti attivo da tempo un settore di ricerca applicata costituito da un insieme di studi e di tecnologie che si propongono come obiettivo sistematico di allungare la durata della vita dell'individuo, rallentare o nascondere l'invecchiamento e procrastinare la morte (*life extension*), mantenendo al contempo il più a lungo possibile una condizione ottimale sotto il profilo delle prestazioni psichiche e fisiche. Come fa notare Marchesini, tali ricerche, spesso copiosamente finanziate, si fondano sul mito del “giovanilismo”, ossia sul rifiuto della morte e della vecchiaia (Marchesini, 2002). I trattamenti che oggi sono disponibili riguardano la prevenzione medica, le terapie farmacologiche, la chirurgia estetica, le cure a base di integratori, antiossidanti, vitamine, l'attenzione alla dieta, la palestra e il fitness. Anche le nanotecnologie pensate per l'ambito biomedico, la clonazione, la genetica e la crionica (ibernazione) alludono evidentemente alla possibile sconfitta della vecchiaia, della malattia e della morte. In tutti i casi, queste tecnologie alimentano la speranza già propria dei moderni che tramite l'ausilio della tecnica e della scienza sia possibile combattere e vincere gli aspetti più indesiderati dell'esistenza, superando i limiti imposti dalla propria natura di viventi. Il carattere di novità qui è rappresentato dall'attuale massiccia invasione sul mercato di prodotti e servizi che offrono il sogno di bloccare le lancette dell'orologio biologico. E se anche non vi riescono, rivelandosi illusorie chimere, di fatto agiscono sui e nei corpi, trasfigurandoli. In sostanza, essi modificano tanto gli immaginari e le rappresentazioni dei corpi, quanto i corpi stessi.

Due sono i settori di ricerca, spesso fra loro intrecciati, che trasversalmente contaminano le tecnologie a cui abbiamo accennato: l'Intelligenza Artificiale e la robotica. L'*Intelligenza Artificiale*, nata nella seconda metà del XX secolo grazie all'opera pionieristica di Norbert Wiener, di John Von Neumann, ma soprattutto di Alan Turing, si è sviluppata attraverso l'intersezione di diversi ambiti, quali informatica, cibernetica, psicologia cognitiva, teorie della mente. Essa muove sostanzialmente dal cercare una risposta alla domanda di Turing: *can machines think?* (Marchesini, 2002). In quest'ambito di ricerca si è cercato di lavorare in diverse direzioni per creare sistemi artificiali intelligenti, ossia sistemi capaci di svolgere

delle prestazioni ritenute intelligenti, come giocare a scacchi, o in grado di replicare quando non addirittura superare l'intelligenza umana. Quest'ultima è stata da molti intesa in termini funzionalisti, come intelligenza logica, astratta, disincarnata, una sorta di analogo del software, nel senso che essa, tanto quanto un programma del computer, opera tramite la manipolazione di simboli (Hayward e Varela, 1998; Longo, 2003; Marchesini, 2002; Pinto Minerva e Gallelli, 2004). Questa inclinazione della ricerca dipende ovviamente dall'ipotesi teorica sul funzionamento della mente e sul suo rapporto con il cervello e in generale il corpo e l'ambiente. Nell'impostazione funzionalista la mente è descritta attraverso metafore computazionali:

L'attività cognitiva, secondo tale impostazione, è una funzione indipendente dal sostrato e riferibile al sistema di computazioni. In buona sostanza l'ipotesi è questa: se riesco a definire l'insieme delle operazioni computative che sostengono il pensiero, posso in linea teorica riprodurre un'attività mentale su qualunque supporto, meccanico o elettronico che sia. Configurare un insieme di funzioni significa tracciarne una ricetta infallibile, ossia un algoritmo: questo è in breve il cardine del programma funzionalistico [...]. Riprodurre il pensiero attraverso un algoritmo significa completare la parabola riduzionistica avviata con Galileo nella traduzione della fisica in relazioni geometriche e proseguita dalla geometria analitica di Cartesio con la traduzione della geometria in equazioni algebriche (Marchesini, 2002, p. 344).

Anche nel caso dell'Intelligenza Artificiale vi sono pertanto elementi di continuità con la tradizione occidentale, ma altresì delle possibili rotture e innovazioni. La continuità è rinvenibile nella riproposizione dei dualismi mente-corpo e spirito-materia, mentre la discontinuità è rappresentata dal rapporto sempre più intimo, con-fusivo, simbiotico e interattivo fra uomo e macchina, tanto che l'uno diviene metafora dell'altra e viceversa. Il maggiore problema di quest'ambito di studi riguarda proprio il rapporto tra corpo e mente e la definizione di intelligenza. È riconosciuto oggi che essere intelligenti non significhi unicamente essere abili a svolgere calcoli complessi, giocare a scacchi, ecc. L'intelligenza cioè non risiede solo nelle capacità puramente logiche e matematiche, ma è anche una proprietà correlata al contesto, all'esperienza concreta, alla possibilità di risolvere problemi in situazione, dunque di apprendere modificando il proprio comportamento sulla base dei feed-back provenienti dall'ambiente: «Quando facciamo domande sull'intelligenza, pensiamo a quella di un bimbo. È questa la chiave dell'intelligenza. Se solo potessimo

costruire un computer che fosse bravo come un bambino di cinque anni, che grandioso risultato sarebbe!» (Hayward e Varela, 1998, p. 168). La capacità di apprendimento legata all'ambiente è al centro degli studi di *robotica* oramai da diverso tempo. In questa disciplina a divenire determinanti sono infatti le problematiche connesse al corpo e alla possibilità che le macchine imparino dalle proprie azioni (Capucci, 1994; 2006; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pepperell, 2003). Già dagli anni ottanta dello scorso secolo la robotica è parsa in grado di farsi carico almeno in parte dei problemi in cui era incorsa l'Intelligenza Artificiale, discostandosi da una lettura della mente strettamente computazionale. Poiché i comportamenti intelligenti emergono «dal complesso e dinamico rapporto che l'organismo intreccia con l'ambiente circostante attraverso il proprio *corpo*» (Pinto Minerva e Gallelli, 2004, p. 89), si cerca per l'appunto di dotare i robot di un sistema cinestetico, percettivo e motorio, che crei le condizioni perché questi possano coordinarsi, muoversi e interagire con un ambiente, recependo e rielaborando le informazioni che da questo provengono, così da calibrare il proprio comportamento in relazione a quanto accade concretamente nel contesto (Capucci, 1994; 2006; Pinto Minerva e Gallelli, 2004). Questa evoluzione delle tecnologie robotiche «sta generando macchine in grado di analizzare l'ambiente circostante, di pianificare strategie tattiche in funzione delle missioni che devono svolgere, di prendere decisioni autonome, di interpretare il nostro linguaggio, di apprendere non solo dall'ambiente ma anche dalla rete, avendo accesso alle risorse e condividendo e scambiando informazioni» (Capucci, 2006, pp. 64-65). Nonostante i progressi della robotica e il suo impiego massiccio in molteplici campi, dall'industria bellica alla medicina, dai trasporti all'educazione, sotto il profilo corporeo gli esseri umani risultano ancora di gran lunga più abili di qualsiasi robot, anche nello svolgimento dei compiti apparentemente più banali (Capucci, 1994; 2006; Moravec, 1994). La (relativa) facilità con cui si sono messe a punto macchine perfettamente in grado di giocare a scacchi e per converso l'estrema difficoltà di costruire corpi artificiali capaci di interazioni significative con l'ambiente, rivela come da un certo punto di vista «ragionare sia molto più semplice che percepire e agire» (Moravec, 1994, p. 101). Ciò significa che l'intelligenza è sempre *incarnata* nella complessità di una struttura corporea finissima, che è venuta costituendosi attraverso percorsi evolutivi di lungo corso. L'uomo è ciò che è non solo perché possiede astratte competenze simboliche, logiche, razionali, ma perché queste si radicano nei corpi, la cui struttura è l'esito dei processi filogenetici della specie. Le tecnologie e i campi di ricerca a cui si è appena accennato sono solo alcuni tra i maggiori ambiti di sviluppo scientifico e tecnico che hanno inciso, incidono e in futuro

incideranno sempre di più sull'immaginario collettivo e sulle condizioni della nostra esistenza quotidiana. Essi chiamano in causa i confini tra umano e macchinico, tra mente e corpo, tra organismo e ambiente, tra naturale e artificiale, sollevando interrogativi, dubbi, problemi che ridisegnano la geografia dei rapporti tra uomo, tecnica e ambiente/vivente. In questo senso ci pongono di fronte a un mutamento epocale (Pepperell, 2003).

3) L'epoca della tecnica è anche l'epoca della *crisi dell'immagine che l'uomo aveva costruito su di sé* nella tradizionale occidentale<sup>25</sup>, in particolare nella modernità (Anders, 2007; Braidotti, 2014; Cambi, 2000; 2008; Caronia, 2008; Habermas, 2002; Galimberti, 2002; Marchesini, 2002; 2009; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pepperell, 2003; Sloterdijk, 2004). Una crisi paradossale secondo Caronia<sup>26</sup>, che ha avuto i suoi prodromi fin dalla seconda metà dell'Ottocento perlomeno, con Marx, Nietzsche, Freud, ma che è esplosa in tutto il suo vigore nel Novecento, dando vita ad accesi dibattiti sulla "morte dell'uomo" e sulla questione che sotto molti aspetti a essa è intimamente connessa, ossia lo statuto da attribuire al soggetto (Cambi, 2000; 2008). L'uomo, così come il soggetto contemporaneo, non è più al centro dell'universo, né è più centro a se stesso.

Molteplici sono le matrici di tale crisi. *In primis* il dibattito filosofico ha preso atto dei complessivi mutamenti del panorama culturale – decadenza dell'ontologia tradizionale e della metafisica, secolarizzazione, frantumazione e dissoluzione del soggetto moderno, decentramento dell'io e della coscienza, fine delle grandi narrazioni, esplosione delle filosofie dell'alterità – e ha contribuito a smascherare, criticare, decostruire i presupposti antropologici e soggettivisti della modernità, soprattutto nello strutturalismo, nel poststrutturalismo, nel decostruzionismo, nel postmodernismo, nella teoria dei sistemi. Tanto l'uomo, quanto il soggetto, da certezze auto-evidenti e fondamenti dotati di un *a priori* metafisico sono divenuti dei *problemi* da esplorare e decantare, da relativizzare e storicizzare: «Rifacendosi problema a se stesso, l'uomo (il concetto di uomo) si è aperto – per un verso – al ventaglio delle scienze biologiche e umane, uscendone trasformato *ab imis* – per un altro – a una riflessione radicale sul proprio statuto che ne ha dismesso ogni accezione retorica, ogni assunzione dogmatica e ogni fede *a-priori*, ne ha mostrato la fragilità, la residualità (anche e talvolta), l'incoerenza, lo statuto di mito ecc.,

---

<sup>25</sup> Poiché l'ordine di problemi a cui sono connesse le implicazioni filosofiche e pedagogiche della crisi dell'antropocentrismo costituisce uno degli oggetti principali della presente tesi di dottorato, questo punto sarà ulteriormente analizzato nei seguenti capitoli.

<sup>26</sup> «Non è il meno rilevante dei paradossi questo, che l'epoca della massima espansione della tecnica, cioè della capacità dell'uomo di modificare l'ambiente in cui vive con i suoi artefatti, sia l'epoca che vede la crisi più profonda dell'immagine che l'uomo si era fatta di sé, un'immagine che si era costruito (pensavano alcuni) proprio in ordine all'espansione tecnica» (Caronia, 2008, pp. 73-74).

dissolvendone i contorni tradizionali» (Cambi, 2000, p. 176). La filosofia in questo processo ha dato il proprio determinante contributo.

Tuttavia vi sono anche altre cause della crisi del soggettivismo e dell'antropocentrismo. Cause di natura storica: come poter essere ancora pienamente convinti delle qualità intrinsecamente superiori dell'umano, come poter credere ancora nella *ratio* del soggetto e nel *telos* della storia dopo due guerre mondiali, l'orrore nazista, i lager, la *Shoah*, Hiroshima e Nagasaki, la minaccia nucleare, il colonialismo, le dittature e le carneficine che si sono susseguite ininterrottamente anche nella seconda metà del XX secolo in molte parti del globo, l'ecocidio quotidiano cui assistiamo impotenti? Si è prodotta «una sempre più accentuata divaricazione tra la comprensione che la modernità ha di sé – l'ideologia del progresso – e ciò che essa sta divenendo. Una divaricazione che genera indominabili instabilità. Il moderno non raggiunge più se stesso» (Natoli, 1999, p. 211), nel senso che ha tradito le promesse su cui si era fondato. Un certo anti-umanismo, perlomeno dagli anni cinquanta in poi, ha avuto gioco facile ad autolegittimarsi, anzi per certi aspetti ha trovato una giustificazione storica credibile.

La crisi dell'uomo infine affonda le proprie radici anche e forse soprattutto nelle rivoluzioni tecno-scientifiche in diversi campi del sapere e dell'esistenza, che hanno reso l'uomo *irricoscibile* ai propri stessi occhi. In riferimento agli sviluppi dell'ingegneria genetica per esempio Habermas afferma che «ci spaventano in quanto intaccano l'immagine che ci eravamo fatti di noi come di quell'essere culturale di genere chiamato "uomo"» (Habermas, 2002, p. 42). Da un lato, l'avvento di tecnologie sempre più intelligenti, interattive, intrusive rispetto al corpo e alla mente, ha fatto sì che non sia più scontato riuscire a delineare con certezza i confini tra uomo e macchina, tra biologico e artificiale, tra organismo e ambiente. Dall'altro, lo sviluppo delle conoscenze in numerosi ambiti di studio, dalla psicoanalisi alla cibernetica, dall'etologia all'ecologia, dall'evoluzionismo alla paleontologia, ha concorso a costruire (come si vedrà più avanti nella tesi) una differente immagine dell'uomo, degli animali non umani, delle macchine e del rapporto tra di essi. In altri termini, la tecno-scienza ha posto le basi per un possibile *ripensamento dell'umano* oltre le coordinate del pensiero umanista e antropocentrico, di cui si decreta il tramonto e la crisi, sebbene tale crisi oggi sia rimossa attraverso due strategie: a) l'affermazione globale di un pensiero *tecnicista*, che nei suoi tratti essenziali resta ancora saldamente antropocentrico, oltre a essere di fatto colluso con le attuali dinamiche del capitale. L'odierna enfasi tecno-ottimista, con i suoi corollari aziendalisti, economicisti e funzionalisti di efficacia ed efficienza, razionalizzazione delle risorse,

miglioramento della *governance*, generalizzazione della valutazione – tutto ha valore, dunque tutto può e deve essere potenzialmente valutabile, quantificabile, misurabile – sfocia in un tecno-feticismo consumista, che basandosi sulla concezione meramente strumentale della tecnica, riproduce forme di dominio e di oppressione sull’umano e sul non umano; oppure b) dalla nascita di diverse forme di *neoumanismo* antropocentrico, che reagiscono alla cosiddetta “morte dell’uomo” rivendicando con rinnovato orgoglio il valore, la centralità e la dignità umana. Certo, un umano un po’ meno antropo-centrato, perlomeno negli intenti programmatici, magari anche verbosamente attento all’ambiente e agli animali, ma comunque saldamente auto-riferito.

Tecnicismo e neoumanismo, pur fra loro diversi e sotto molti aspetti in aperto contrasto, concorrono a obliare ed esorcizzare la crisi dell’antropocentrismo riassorbendola in un gattopardesco “che tutto cambi affinché nulla cambi”. In questo modo essi impediscono di affrontare apertamente la crisi, quindi di vagliarne con attenzione le dinamiche e gli effetti, esaminando delle possibili strategie di governo e delle soluzioni plausibili ai problemi del mondo contemporaneo. Ciò presupporrebbe infatti la ridefinizione dei problemi stessi. Non si tratta cioè di trovare risposte originali a vecchie domande, ma di provare a porre nuove domande, abbandonando quella cornice di pensiero che ha prodotto i problemi.

## 2. Orizzonte tecno-scientifico e questione antropologica: l'essere umano come problema

### 2.1 Crisi dell'Umanesimo e antropo-decentramento

Nell'ultima parte del primo capitolo si è tematizzata l'età della tecnica sottolineando come in essa si sia modificata per diverse ragioni – filosofiche, culturali, storiche, tecno-scientifiche – l'immagine tradizionale che nel mondo occidentale l'essere umano ha elaborato circa se stesso. Da ciò è sorto un vivace dibattito interdisciplinare che si è protratto fino a oggi. La crisi delle premesse antropologiche e soggettiviste su cui si era fondata la modernità ha condotto alla «graduale dissoluzione del narcisismo antropologico, assieme alle sue illusioni del centro, dell'identità e della sovranità» (Sloterdijk, 2004, p. 274), o quantomeno ha obbligato a porsi il problema della sua possibile dissoluzione.

Per quanto concerne il soggetto, questo «è apparso come tramato di forze, poteri, forme oggettive, storiche ecc., e quindi sottratto a ogni aseità e indipendenza, spiazzato in ogni istanza di centralità o “regalità” nell'esperienza» (Cambi, 2000, p. 176). Il soggetto non trova più la ragione della propria sussistenza in se stesso. Emerge quindi, in particolare nelle riflessioni poststrutturaliste e postmoderniste, un soggetto indebolito, storicizzato, de-sostanziato, instabile, non-unitario, che si apre all'invasione contaminante dell'alterità e che diviene via via sempre più frammentato, molteplice, nomadico (Braidotti, 1995; 2003; 2014; Deleuze e Guattari, 2010).

Rispetto alla problematica antropologica, che può essere letta in rapporto a quella della soggettività (Cambi, 2000; 2008), si può rilevare una progressiva messa in questione dell'uomo, ossia una decostruzione critica degli attributi essenziali che ne hanno connotato la definizione durante la modernità. In realtà, più che una crisi dell'uomo in quanto tale, si è prodotta una crisi delle *categorie antropologiche* a cui per lungo tempo ci si era affidati per interpretare la propria condizione di umani:

i rivolgimenti radicali impressi dalla ricerca tecnoscientifica appaiono talmente potenti e inarrestabili da coinvolgere le stesse categorie antropologiche alle quali gli esseri umani hanno fatto e ancora fanno riferimento. I concetti di “vita” e “morte”, di “naturale” e

“artificiale”, di “individuo” e “società”, di “libertà” e “vincolo” della conoscenza, di “diritto”, di “responsabilità”, di “etica”, così come lo stesso concetto di “formazione umana” [...] vanno incontro ad una perturbazione che chiama ad un profondo lavoro critico di ridefinizione e di integrazione concettuale. All’interno di tale processo di revisione concettuale è la stessa idea di “essere uomo” che sembra andare incontro ad una trasformazione radicale rispetto all’idea che ha ispirato l’Umanesimo tradizionale (Pinto Minerva e Gallelli, 2004, p. 12).

Da ciò si può evincere che la questione antropologica è più ampia e profonda di quella del soggetto. Mentre il problema del soggetto interessa esclusivamente l’ambito della filosofia e delle scienze umane, la crisi dei presupposti antropologici di fondo dell’Umanesimo coinvolge più settori di studio – vi è infatti la convergenza di molteplici discipline: si spazia dai contributi dell’etologia a quelli della paleontologia, dalla biologia alla psicoanalisi – e più categorie teoriche. La cornice comune alle due questioni invece è rappresentata dal tramonto degli ideali e delle forme di vita del moderno, nonché dei suoi imprescindibili corollari umanisti: «Che l’orizzonte della modernità sia alla fine è opinione largamente condivisa e, per poco che vi si pensi, esperienza comune che si va consolidando» (Caronia, 1996, p. 185).

L’Umanesimo «nasce come espressione della esigenza dell’uomo moderno di abbattere le barriere logico-teologiche del passato attraverso un evidente movimento di autocentrazione operato sull’uomo stesso. Un movimento in cui il riconoscersi dell’uomo come “misura di tutte le cose” andò a coincidere anche con il concepirsi di quest’ultimo come soggetto completamente *autosufficiente* rispetto alla realtà “esterna” e radicalmente *separato* da ogni altra forma di esistenza» (Pinto Minerva e Gallelli, 2004, p. 12). Se il movimento che caratterizza l’Umanesimo nel moderno è di auto-centratura, negli ultimi decenni del XIX secolo si è avviato un movimento inverso di *de-centramento* e di *etero-centratura*. L’uomo inizia a percepirsi non più disgiunto dalla realtà esterna e perde così la propria presunta autonomia. Da qui il tema della cosiddetta “morte dell’uomo”, che si è sviluppato a partire dalle prime formulazioni che ne hanno dato i “maestri del sospetto”: Marx, Nietzsche e Freud. Che ne è infatti dell’uomo come titolare assoluto di se stesso se a condurre i giochi della storia non è la libera volontà, ma sono i rapporti sociali che presiedono alla materialità delle forze produttive soggiacenti alla struttura economica, e se di conseguenza «Non è la coscienza che determina la vita, ma la vita che determina la coscienza»? (Marx e Engels, 2008, p. 36); che ne è dell’uomo come padrone di se stesso se si scopre che le sue



azioni e i suoi pensieri hanno una matrice inconscia e pulsionale? (Freud, 1989); che ne è dell'uomo se dopo il declino della metafisica e la morte di Dio egli non è altro che «qualcosa che deve essere superato»? (Nietzsche, 1976, p. 5). L'uomo, questo «fiume immondo» (Ivi, p. 6), è un essere in divenire, una transizione e un tramonto, un «cavo teso tra la bestia e il superuomo [...]». Un passaggio pericoloso, un pericoloso essere in cammino», la cui grandezza è di «essere un ponte e non uno scopo» (Ivi, p. 8).

Nel corso della seconda metà del Novecento, il poststrutturalismo con Foucault, Deleuze e Derrida, le teorie femministe, quelle antirazziste e postcolonialiste, hanno inoltre rivelato che l'uomo dell'Umanesimo non è mai stato nient'altro che la proiezione antropologica di una minoranza della popolazione globale – e segnatamente europea – con arroganti pretese universaliste. Esso è un ideale astratto che rimanda implicitamente al maschio bianco, europeo, adulto, sano, eterosessuale, cittadino di una comunità politica riconosciuta. Tale raffigurazione produce assi sistematici di esclusione e dominio. L'uomo umanista rappresenta

un modello sistematizzato di riconoscibilità – di Identità – grazie al quale tutti gli altri possono essere valutati, normati e assegnati a una definita posizione sociale. L'umano è una convenzione normativa [...] con un elevato potere regolamentare e dunque strumentale alle pratiche di esclusione e discriminazione. Lo standard umano rappresenta la normalità, la normazione, la normatività. Esso funziona trasponendo un particolare modo di essere umano in un modello generalizzato (Braidotti, 2014, p. 34).

Non solo pertanto nel XX secolo si diffonde l'immagine di un uomo non più autocentrato e padrone di se stesso, ma si smaschera anche il suo essere un prodotto mutevole che si costituisce all'interno di giochi politici e ideologici. In altre parole, l'uomo è un costrutto socio-culturale e in quanto tale non è più autoevidente.

L'edificio umanista risulta così profondamente scosso, tanto che la crisi che lo ha investito e che ha trascinato con sé le rappresentazioni tradizionali dell'uomo sembra oramai essere qualcosa di assodato nel nuovo millennio: «Non è un nostro errore né un nostro merito se viviamo in un tempo in cui l'apocalisse dell'uomo è qualcosa di quotidiano» (Sloterdijk, 2004, p. 132). La figura dell'apocalisse per pensare quanto accade alle immagini dell'uomo è suggestiva. Etimologicamente *apocalýpto* infatti significa “mettere a nudo”, “scoprire”, “svelarsi”. L'apocalisse non rimanda solo alla fine, all'ultimo giorno, alla dissoluzione catastrofica, ma implica un *rovesciamento di prospettiva* che si raggiunge

tramite la manifestazione di qualcosa che era stato sempre presente fin dall'inizio, pur rimanendo occultato (Natoli, 1999). Che cosa lascia intravedere l'apocalisse dell'uomo? Si può ritenere che gli eventi storici, culturali, filosofici, scientifici, tecnici che hanno provocato nella loro interazione reciproca il declino dell'Umanesimo e quindi l'obsolescenza delle consuete categorie antropologiche, pur senza averne avuto l'intenzione, abbiano messo a nudo qualcosa che in precedenza era allo stesso tempo saputo e rimosso, o rimosso perché saputo? È possibile supporre che abbiano svelato che i racconti tante volte uditi e ripetuti – sulla purezza identitaria dell'uomo raggiunta tramite l'emancipazione dal non umano (natura, animale), sulla sua autosufficienza rispetto alla realtà esterna, sul suo sentimento di essere un ente unico, speciale, privilegiato – si siano basati su delle pretese ontologiche, etiche, epistemologiche scientificamente errate e filosoficamente infondate, funzionali a perpetuare dei narcisismi di specie e dei rapporti di dominio?

Si lascerà in sospeso tale domanda – il cui tono è evidentemente retorico – perché la risposta implicherebbe troppi passaggi concettuali che ancora non sono stati esaminati. Per ora è sufficiente constatare che la morte dell'uomo non ha comportato semplicemente lo *svuotamento* delle categorie antropologiche, ma ha spianato la strada a una loro significativa *ridefinizione*. L'identità umana certo appare deteriorata e minacciata, conseguentemente anche all'ammissione di vivere in un orizzonte tecno-scientifico, il quale rappresenta un rischio per l'*anthropos*. Tuttavia la morte dell'uomo si presenta al contempo come una possibilità, in quanto genera una tensione teorica per un *ripensamento dell'umano*. Ripensamento che spesso avviene *contro-oltre* i presupposti umanisti. Nel cuore di questa lacerazione, il soggetto permane scrive Cambi (2000) – ma lo stesso si potrebbe dire della persistenza dell'uomo (De Conciliis, 2006) – nonostante tutto. Lo si continua a incontrare: come perdita, come residuo, come alternativa, come possibilità, come sfida (Cambi, 2000). Non solo il soggetto umano permane, ma può essere compreso in una luce diversa. Concetto che era già stato espresso con chiarezza ed efficacia da Heidegger, secondo il quale il pensiero che pensa la crisi è quello più adatto a rinnovare l'immagine dell'uomo: «proprio il pensiero che conduce a capire l'essenza problematica dell'umanesimo ci ha portato ad un tempo a pensare più inizialmente l'essenza dell'uomo» (Heidegger, 1995, p. 77). Del resto, come creare se non distruggendo? «Tu devi voler bruciare te stesso nella tua stessa fiamma: come potresti volere rinnovarti, senza prima essere diventato cenere!» (Nietzsche, 1976, p. 71).

La morte dell'uomo, in altre parole, non è solo un evento da scongiurare, da celare, o da attendere con timore. Non è neppure un fatto. Essa è un *compito* e un *progetto* e come tale va assunta. Anche se si ammettesse che possa effettivamente esistere un pensiero pre-tecnico, non sarebbe in ogni caso auspicabile vivere nell'età della tecnica continuando a coltivare un pensiero umanistico che si ritiene pre-tecnico (Galimberti, 2002; Sloterdijk, 2004). Con questo non si vuole neanche sostenere che si debba assumere una postura di pensiero *tecnicista*, che faccia della tecnica un feticcio da venerare e dell'uomo un suo umile adepto. Si intende piuttosto rivendicare la legittimità di elaborare una nuova *antropologia*, con la consapevolezza che tale antropologia oggi più che mai dovrebbe essere rigorosamente connessa a una *ermeneutica della tecnica* differente da quelle tradizionali che si sono esplorate nel primo capitolo<sup>27</sup>. Una siffatta operazione non ha pretese fondative, né si giustifica nell'utopia di creare l'ennesimo "uomo nuovo". Non è neppure un tentativo di ripristinare in forma camuffata un qualche essenzialismo. Essa al contrario dovrebbe prima di tutto permettere di rileggere storicamente l'uomo evidenziandone i tratti rimasti in ombra, ponendo al contempo le basi per un suo ripensamento *critico* nell'epoca attuale, rispetto al rapporto con la tecnica e in generale con le diverse alterità non umane. Ciò che c'è in gioco in sintesi non è la fine dell'uomo, ma la possibilità che l'umano possa *esperire diversamente la sua stessa umanità* (Bucci, 2006). Per ora tuttavia ci si limiterà a porre il problema della critica all'Umanesimo, analizzando alcune delle posizioni che risultano più significative ai fini di questa ricerca. Più precisamente, ci si occuperà di quegli autori che hanno mostrato con particolare acutezza *perché e come* la questione antropologica legata all'Umanesimo sia divenuta un problema. Naturalmente sarebbe impossibile anche solo credere di poter restituire la complessità del dibattito novecentesco su questi temi, tanto più che un siffatto obiettivo esula dalle finalità di questa tesi. Rispetto a tale indirizzo di ricerca, mi interessa quindi non tanto ricostruire i termini del dibattito, le sue diramazioni, i suoi esiti, quanto piuttosto rilevare che in tutti i casi esso ha prodotto le condizioni culturali e filosofiche per un ripensamento dell'uomo al di là della cornice umanista.

---

<sup>27</sup> I tentativi di ridefinizione teorica dell'uomo rispetto a una nuova proposta interpretativa della tecnica saranno vagliati nella seconda parte della tesi, quando si esporrà il nucleo portante delle prospettive post-umaniste.

## 2.2 La ridefinizione della questione antropologica nell'età della tecnica

Grazie ai loro contributi, gli autori che saranno presi in considerazione hanno concorso a promuovere forme di pensiero volte ad antropo-decentrare (Freud, Heidegger, Foucault), o hanno mostrato l'ordine di problemi con cui si è chiamati a confrontarsi nell'età della tecnica (Anders). Essi rappresentano alcuni dei principali punti di riferimento per le correnti che attualmente si dichiarano non-antropocentriche, anti-umaniste, o post-umaniste. Al di là delle considerevoli differenze di impostazione teorica fra gli autori menzionati, ciò che li accomuna e che li rende quindi proficui per il discorso che si vuole qui sviluppare, è che ciascuno di essi esplora criticamente la crisi del paradigma umanista, correlandola direttamente ed esplicitamente al mutamento del sapere tecnico e scientifico.

Ci si concentrerà infine sul transumanesimo, un movimento filosofico e culturale che nelle sue frange più estreme e radicali dichiara l'essere umano obsoleto sotto il profilo psichico e corporeo. A differenza degli altri autori, che concepiscono la morte dell'uomo in senso simbolico ed epistemologico, gli studiosi transumanisti invece ritengono che l'uomo vada effettivamente superato come entità biologica, dando vita a una nuova forma evolutiva post-umana.

### 2.2.1 Evoluzione del sapere scientifico e “umiliazioni” dell'uomo: Freud

Sebbene sia Marx che Nietzsche abbiano messo in questione lo statuto tradizionale dell'uomo e del soggetto, è stato Freud a porre esplicitamente il tema cruciale della crisi e del superamento dei presupposti antropocentrici insiti nella cultura occidentale e in particolare nella prospettiva umanista. Lo sviluppo del sapere tecno-scientifico per Freud ha infatti prodotto una *triplice umiliazione* dell'uomo, colpendo il suo narcisistico amor proprio (Freud, 1989)<sup>28</sup>.

La prima umiliazione è *cosmologica* e si deve alle ricerche di Copernico. La teoria eliocentrica elaborata da Copernico ha scalzato quella geocentrica, che riposava su una tradizione millenaria in cui era sostenuto che il nostro pianeta fosse immobile al centro dell'universo: «La posizione centrale della terra era comunque una garanzia per il ruolo

---

<sup>28</sup> Occorre specificare che trattando le diverse “umiliazioni dell'uomo” non si desidera dare vita a una sorta di compiaciuto sadismo teorico volto a denigrare l'umano *in quanto tale*. L'“umiliazione” va intesa a mio avviso nel senso etimologico originario dell'*humus*, ossia dell'abbassarsi, del farsi terra e suolo, guadagnando una nuova prospettiva su di sé e sul mondo, non più viziata da eccessivi pregiudizi antropocentrici. “Umiliare” ha senso *se e solo se* concorre ad antropo-decentrare, ossia a spostare il baricentro affettivo, etico e cognitivo dell'uomo dalle pretese di autosufficienza e di superiorità verso il resto del vivente.

dominante che egli [*l'uomo*] esercitava nell'universo, e gli appariva ben concordare con la sua propensione a sentirsi il signore del mondo» (Ivi, p. 660). Se la Terra non è più il centro dell'universo, neppure l'uomo, che si ritiene suo padrone, lo è. Egli si è così ridotto a regnare su un pianeta periferico di una galassia altrettanto periferica di un universo infinito. Inoltre, poiché il geocentrismo in ambito giudaico-cristiano evocava la magnificenza della creazione di Dio e, per traslato, quella della creatura che, fatta a sua immagine e somiglianza, la divinità aveva posta a dominare sul creato, l'eliocentrismo ha inflitto un duro colpo anche all'*antropoteocentrismo* (Andreozzi, 2011)<sup>29</sup>.

La seconda umiliazione è *biologica* e, come noto, deriva dalla teoria evoluzionista di Charles Darwin (Freud, 1989). Essa ha smantellato tanto la credenza che l'uomo sia intrinsecamente diverso e separato dagli altri animali e dal resto del vivente, quanto che la sua storia possa continuare a essere letta in termini creazionisti. L'affermarsi della teoria evoluzionista «ha determinato il decentramento della specie umana da quella posizione di centralità nel mondo della vita che, sino allora, aveva mantenuto all'interno della cultura occidentale. Con Darwin, infatti, viene meno la scissione e la gerarchizzazione fra gli uomini e le altre specie animali e i primi si scoprono profondamente legati alle altre da una comune *storia naturale*» (Pinto Minerva e Gallelli, 2004, p. 16). Viene così sancita scientificamente l'appartenenza dell'uomo alla natura. L'essere umano non possiede solo una storia culturale, ma anche una storia naturale come tutte le altre specie viventi. Egli condivide con esse un antenato comune, delle linee di discendenza, parte del patrimonio genetico, dei percorsi evolutivi (Marchesini, 2009). Ciò inaugura la possibilità di studiare gli esseri umani da un punto di vista evolutivo, biologico ed etologico. Prima di essere un ente dotato di *logos*, parola, ragione, immaginazione, l'uomo è un organismo vivente. Il che significa tra l'altro porre in rilievo «l'importanza del retaggio filogenetico nella realizzazione dei predicati umani. [...] l'innato si realizza attraverso l'appreso e viceversa, cancellando l'idea che il sovradimensionamento culturale della nostra specie si regga su una povertà biologica» (Ivi, p. 13). Non è un caso che i filosofi novecenteschi che muovono da pregiudizi anti-biologisti – per esempio, tra quelli trattati, Gehlen (1990) e Heidegger (1999) – prendano le distanze da Darwin e dall'evoluzionismo.

---

<sup>29</sup> L'ipotesi geocentrica, che in occidente affonda le radici nel mondo giudaico-cristiano e in quello greco-romano, dimostra anche che l'antropocentrismo (e l'antropoteocentrismo) precede storicamente l'Umanesimo moderno, sicché occorre distinguere diverse forme di antropocentrismo. Occorre cioè una chiarificazione terminologica e concettuale dei termini. Per tale operazione si rimanda alla seconda sezione della tesi.

Inoltre oggi si sa che il solipsismo dell'essere umano è un'illusione prospettica, in quanto è oramai noto che vi sono state numerose specie umane facenti parte del rigoglioso cespuglio degli ominidi e che per lunghi tratti della sua storia *sapiens* è coesistito con alcune di esse, sebbene queste successivamente si siano estinte (Marchesini, 2009; Pievani, 2002; 2012). Ciò incoraggia «una visione plurale dello stesso concetto di “uomo”, esemplificato dal fatto che per migliaia di anni hanno convissuto sulla Terra più specie di ominidi, ciascuna con una peculiarità anatomica e comportamentale. La trasformazione dell'ominizzazione da sequenza lineare a cespuglio radiale muta profondamente il modo di leggere l'uomo e in particolare distrugge per sempre la pretesa di unicità. [...] il tempo passato da *Homo sapiens* in uno stato di non unicità è stato superiore di gran lunga al tempo che ha visto la nostra specie quale unica forma di uomo sulla Terra» (Marchesini, 2009, pp. 13-14).

Anche in questo caso dunque, i contributi provenienti da vari rami della scienza, soprattutto dalla teoria dell'evoluzione, dalla primatologia, dalla paleoantropologia, dall'embriologia, smascherano il narcisismo della nostra specie, corrodendo i presupposti antropocentrici e antropoteocentrici alla base della visione dell'uomo come essere unico, privilegiato, speciale, che in quanto tale può legittimamente dominare sugli altri viventi e sulla natura, considerata nulla più che un palcoscenico per il protagonismo umano. Sicché, alla luce delle nuove acquisizioni scientifiche, occorre invece riconoscere una «pluralità ontica» (Ivi, p. 13), ammettendo che la «diversità del *bios* pertanto non può mai essere ridotta in forma gerarchica» (Ivi, p. 12). L'uomo così non può più essere posto al vertice della piramide dei viventi. Semplicemente perché tale piramide non esiste.

Infine, la terza umiliazione è di natura *psicologica*. Le prime due umiliazioni intaccavano l'immagine tradizionale dell'uomo, ma solo in relazione a ciò che egli poteva considerare in una certa misura esterno a sé. Seppur detronizzato dal centro dell'universo e del vivente, in definitiva l'uomo restava sovrano della propria psiche. Ma la psicoanalisi infierisce sulla presunzione millenaria di poter veramente signoreggiare se stessi attraverso il governo razionale delle passioni, sottraendo all'uomo anche quest'ultima sicurezza:

le due spiegazioni – che la vita pulsionale della sessualità non si può domare completamente in noi, e che i processi psichici sono per se stessi inconsci e soltanto attraverso una percezione incompleta e inattendibile divengono accessibili all'Io e gli si sottomettono – equivalgono all'asserzione che l'Io non è padrone in casa propria (Freud, 1989, p. 663).

La psicoanalisi freudiana riconduce i comportamenti, le fantasie e i pensieri a cause di natura inconscia e pulsionale. La vita psichica dell'individuo è perlopiù sotterranea e nascosta, al di fuori di ogni possibile controllo della *ratio*. Coscienza, ragione, libertà, quali proprietà di quel soggetto trasparente a se stesso che la modernità ha promosso, devono ora essere completamente ridefinite alla luce delle teorie psicoanalitiche. L'espressione "l'io non è padrone in casa propria" designa il confine paradigmatico di un'epoca. Perlomeno dal punto di vista epistemologico. Non è infatti più possibile ignorare gli aspetti erotici, affettivi, pulsionali, inconsci nella determinazione del comportamento umano. Non si può cioè negare che l'essere umano sia mosso da elementi e dinamiche che sfuggono alla coscienza e che trovano la propria ragione in processi extra-soggettivi. Grazie alla psicoanalisi il soggetto tradizionale vacilla e perde di fondamento.

Altri autori di recente hanno sottolineato come l'evoluzione tecno-scientifica abbia provocato ulteriori "umiliazioni" dell'umano. Per esempio, l'idea di un'*equivalenza tra uomo e macchina*, che risale a Cartesio e al materialismo francese del Settecento, in particolare a La Mettrie (Sloterdijk, 2004)<sup>30</sup>, nel XX secolo, caduto il mito della netta separazione tra *res cogitans* e *res estensa*, ha declassato l'uomo da un sentimento di supremazia nei confronti dei suoi stessi prodotti, rispetto ai quali egli ha cominciato anzi a percepirsi subordinato (Anders, 2007). Tale equivalenza, fondata sul meccanicismo, presupponeva inizialmente solo una possibile comparazione (sulla base di presunte analogie funzionali) tra la macchina e l'organismo (il corpo umano). Durante la modernità «L'immagine del corpo umano viene rimodellata sulla base del cadavere e l'immagine del cadavere su quella della macchina» (Sloterdijk, 2004, p. 279). Questo schema di pensiero, intaccando solamente il corpo, "salvava" l'anima, la coscienza e la mente, ossia le parti dell'uomo considerate più nobili. Ma quando non è stato più plausibile interpretare queste ultime in termini metafisici come disgiunte dal corpo, allora l'equivalenza tra macchina e organismo si è estesa a *tutto* l'uomo. È così per esempio divenuto possibile pensare di poter creare un'intelligenza artificiale e paragonare la mente a un software<sup>31</sup>. La tecnologia

---

<sup>30</sup> In realtà, secondo Sloterdijk, l'equivalenza tra uomo e macchina è ravvisabile al fondo di tutte le diverse umiliazioni (cosmologica, biologica, psicologica), in quanto esse presentano un «senso teoretico macchinico latente» (Sloterdijk, 2004, p. 279). Egli ritiene che eliocentrismo, evoluzionismo e psicoanalisi in definitiva pensino implicitamente in modo macchinico. Tramite Copernico la Terra diviene «una grandezza eccentrica in un sistema gravitazionale astrofisico» che non si interessa minimamente dell'uomo; con Darwin l'evoluzione si connota come una «costruzione autonoma di macchine animali»; Freud mostra attraverso la nozione di inconscio «le proprietà di una macchina biopsichica, che funziona come un trasformatore posto tra i flussi energetici e le formazioni di segni» (Ivi).

<sup>31</sup> Si veda a riguardo il primo capitolo della tesi.

inoltre attualmente informa l'ambiente dell'uomo, penetra i soggetti, si incunea nel biologico, riproduce leggi, funzioni e facoltà un tempo appannaggio esclusivo dei sistemi viventi, si autonomizza e si interconnette con i processi affettivi e cognitivi dell'umano. Il XXI secolo ha inaugurato una nuova rivoluzione: «Si tratta della rivoluzione determinata dai più recenti sviluppi delle tecniche della *vita artificiale* e delle biotecnologie, che mette definitivamente fuori gioco la posizione di superiorità tradizionalmente riconosciuta al soggetto biologico rispetto alla materia non organica e all'artificiale» (Pinto Minerva e Gallelli, 2004, p. 16). Si è dunque nel complesso in presenza di quella che è possibile definire con un azzardo come “l'umiliazione *tecnologica*”.

A ogni modo, è indubbio che si debba al genio di Freud la fondamentale intuizione che l'intersezione tra diversi rami del sapere tecnico e scientifico possa creare le *premesse culturali* per antro-po-decentrare, spiazzando tre tra i più incisivi assunti di fondo dell'antropocentrismo: che l'uomo è al centro dell'universo, che è diverso e separato dal resto del vivente e che è completamente padrone di se stesso.

Tuttavia, bisogna constatare che non si è ancora preso del tutto atto delle conseguenze che queste conoscenze hanno reso possibile rispetto a un radicale mutamento paradigmatico. Esse infatti spesso sono state lette in termini umanisti e antropocentrici. La prospettiva che tutte queste visioni promuovono quindi non è di per sé sufficiente a garantire un effettivo decentramento, se non al limite sul versante strettamente epistemologico. Il sistema culturale può reagire assimilandole al proprio interno, rimuovendone i presupposti più corrosivi per le istanze umaniste su cui si fonda. In effetti è proprio quello che è accaduto, perdendo in tal modo «un'ottima occasione per una vera e propria svolta culturale [...]». Il desiderio di controllo, superiorità e dominio è ancora troppo forte nell'uomo occidentalizzato per consentire un cambiamento mosso dalle sole basi nozionistiche» (Andreozzi, 2011, pp. 114-115).

A titolo esemplificativo, si può considerare come il darwinismo sia stato a lungo interpretato (scorrettamente) come volano teorico per magnificare l'uomo piuttosto che per ridefinirlo su nuovi assunti non umanisti e non antropocentrici. Esso è stato usato perlopiù all'interno di un'operazione complessiva di *lifting* culturale volta a ricomporre la tradizionale immagine di sé dell'uomo. L'Umanesimo cioè «è riuscito a flettere, per diverse strade, il darwinismo in senso antropocentrico: l'uomo come specie più evoluta, gli altri animali come immagine di regressione, l'uomo come essere incompleto dal punto di vista biologico» (Marchesini, 2009, p. 12). Io stesso, trovandomi non molti anni fa a collaborare con una docente per una lezione di scienze nella scuola primaria, ho potuto



constatare che il libro di testo impiegato per spiegare agli alunni la teoria di Darwin presentava ancora – senza nessuna precisazione scientifica e problematizzazione filosofica – l’immagine dell’evoluzione umana come un processo lineare, graduale e progressivo, che attraverso la rigorosa successione di una specie per volta, dall’australopiteco ha condotto trionfalmente a *Homo sapiens sapiens*, vertice supremo di ogni forma evolutiva. Questa immagine, diffusa tutt’oggi, rappresenta la metafora più eloquente per mostrare come una prospettiva potenzialmente eversiva verso il paradigma dominante possa essere addomesticata e caricata di istanze umaniste, che ne fanno smarrire del tutto il senso profondo per la complessiva visione dell’umano e del suo rapporto con il non umano.

### **2.2.2 Dall’*anthropos* al *Dasein*: Heidegger**

L’opera fondamentale in cui Heidegger si interroga sulla crisi dell’umanismo tradizionale sullo sfondo di una civiltà dominata dall’orizzonte tecno-scientifico è *Lettera sull’umanismo* (Heidegger, 1995)<sup>32</sup>. Il testo, scritto da Heidegger nel 1946, è una risposta agli interrogativi che Jean Beaufret gli aveva rivolto in una precedente epistola. Questi fondamentalmente riguardavano dei chiarimenti in merito ad alcuni passi di *Essere e tempo*, accompagnati da questioni di natura filosofica. Tra queste, Beaufret aveva sollevato il problema dell’umanismo, che fra l’altro era stato l’oggetto della celebre conferenza che Sartre aveva tenuto l’anno precedente, nel 1945 (Sartre, 2007). Beaufret in sostanza domandava ad Heidegger come ridare un senso alla parola “umanismo”.

Dopo alcune pagine introduttive, nella sua lettera di risposta, Heidegger affronta subito la questione dell’umanismo, assumendo una posizione radicale. Rivolgendosi direttamente a Beaufret, egli afferma causticamente: «Lei mi chiede: *Comment redonner un sens au mot “Humanisme”*? La domanda nasce dall’intenzione di mantenere la parola “umanismo”. Io mi chiedo se ciò sia necessario. O non è ancora abbastanza evidente il male che recano tutte le denominazioni di queste genere?» (Heidegger, 1995, pp. 34-35). Inoltre,

---

<sup>32</sup> Il termine “umanismo” non coincide del tutto con “Umanesimo”. Quest’ultimo infatti si riferisce a un ampio movimento letterario, culturale e artistico che nasce in Italia negli ultimi decenni del Trecento e si diffonde in Europa nel Quattrocento. Esso, attraverso la ripresa dei classici greci e latini, promuove la “riscoperta” dell’uomo dopo il periodo medioevale, dando vita a una rinnovata sensibilità antropologica che attraverserà i secoli successivi. In un certo senso l’Umanesimo infatti inaugura l’età moderna. Il termine “umanismo” invece rimanda a una vasta schiera di filosofie che si appellano alla peculiare dignità umana. Esso pertanto viene fatto risalire alla civiltà greca e romana. In particolare, secondo Heidegger, l’umanismo è un fenomeno che sorge al tempo della Repubblica romana, attraverso l’incorporazione che i romani fecero della *paidèia* greca (Heidegger, 1995). L’Umanesimo moderno ha assimilato i principi cardine dell’umanismo classico, riconfigurandoli al proprio interno. In altre parole, l’Umanesimo è una forma storicamente determinata di umanismo.

puntualizza Heidegger più avanti, la domanda di Beaufret contiene anche «l'ammissione che questa parola ha perduto il suo senso» (Ivi, p. 77).

Come mai Heidegger prende in modo così netto le distanze dall'umanismo? Secondo l'autore i modelli umanisti tradizionali non riescono a pensare l'*essere* – il quale, specifica Heidegger, non è un prodotto dell'uomo – in quanto non colgono pienamente la *differenza fra essere ed ente*, finendo per concentrarsi solo sull'ente. Essi pertanto non definiscono adeguatamente neppure l'uomo. Heidegger invece propone una lettura dell'uomo attraverso una prospettiva *ontologica*, per cui l'essenziale è il rapporto umano con l'essere. L'autore esplicita con chiarezza tale assunto ontologico in più passi della sua lettera:

In quanto è colui che e-siste, l'uomo sopporta l'esser-ci prendendo in “cura” il “ci” come radura dell'essere. Ma l'esser-ci, a sua volta, è essenzialmente (*west*) in quanto è “gettato”. Esso è essenzialmente (*west*) nel getto dell'essere che è il destino destinante (Ivi, 51).

L'uomo è piuttosto “gettato” dall'essere stesso nella verità dell'essere, in modo che, così e-sistendo, custodisca la verità dell'essere, affinché nella luce dell'essere l'ente appaia come quell'ente che è. Se e come esso appaia, se e come Dio e gli dèi, la storia e la natura entrino nella radura dell'essere, si presentino e si assentino, non è l'uomo a deciderlo (Ivi, p. 56).

Così, nella determinazione dell'umanità dell'uomo come e-sistenza, ciò che importa è allora che l'essenziale non sia l'uomo, ma l'essere come dimensione dell'estaticità dell'e-sistenza (Ivi, p. 61).

L'essere si apre come radura (*lichtet sich*) all'uomo nel progetto estatico. Ma questo progetto non crea l'essere. Il progetto, del resto, è un progetto gettato. Nel progettare, chi getta non è l'uomo, ma l'essere stesso, il quale destina l'uomo nell'e-sistenza dell'esser-ci come sua essenza (Ivi, p. 66).

[...] nel caso decidissimo di mantenere la parola, “umanismo” significa che l'essenza dell'uomo è essenziale per la verità dell'essere, così che, di conseguenza, ciò che importa non è più appunto l'uomo, semplicemente come tale. Noi pensiamo così un umanismo di specie strana (Ivi, p. 78).

Se ci si è dilungati a riportare questi diversi passi del testo, è solamente per dimostrare quanto sostenuto in precedenza, ossia che la prospettiva di Heidegger è senza ombra di dubbio ontologica e *non* antropologica. L'autore lo ribadisce in tutti i modi possibili: ciò

che importa non è più l'uomo in quanto tale; l'uomo è un progetto gettato, ma chi getta è l'essere stesso, ecc. Tutte queste espressioni indicano un tentativo teorico di ripensamento profondo tanto della tradizione umanista, tanto dell'uomo stesso. Attraverso di esso si promuove la transizione concettuale dall'*anthropos* al *Dasein*. Ad Heidegger interessa l'uomo in quanto «pastore dell'essere» (Ivi, p. 56), ossia come quell'ente che ha un *accesso privilegiato all'essere*, caratterizzato da una speciale prossimità che lo colloca nelle sue vicinanze: «L'uomo, nella sua essenza secondo la storia dell'essere, è quell'ente il cui essere, in quanto esistenza, consiste nell'abitare nella vicinanza dell'essere. L'uomo è il vicino dell'essere» (Ivi, pp. 73-74). Porre come essenziale l'essere significa inoltre abbandonare la categoria di soggettività. La critica all'umanismo è anche quindi una critica alla nozione moderna di soggettività.

In questo senso Heidegger stana i presupposti antropocentrici presenti nell'umanismo, i quali dimorano nel rapporto indissolubile che lega *umanismo e metafisica*:

Ogni umanismo o si fonda su una metafisica o pone se stesso a fondamento di una metafisica. È metafisica ogni determinazione dell'essenza dell'uomo che presuppone già, sia consapevolmente sia inconsapevolmente, l'interpretazione dell'ente, senza porre la questione della verità dell'essere. Per questo, se consideriamo il modo in cui viene determinata l'essenza dell'uomo, appare che il tratto specifico di ogni metafisica è nel suo essere "umanistica". Pertanto ogni umanismo rimane metafisico (Ivi, p. 43).

Il problema è che la metafisica, quindi anche l'umanismo, non pensa la differenza tra essere ed ente, lascia impensato l'essere e fa sì che si osservi solo l'ente, generando un *oblio dell'essere*. Nel pensiero umanista e metafisico l'*anthropos*, come del resto ogni ente, è confuso con l'essere. Poiché ci si focalizza sull'uomo in quanto ente, eludendo la sua provenienza (è un "progetto gettato") e la sua destinazione estatica (l'uomo si trova "nel getto dell'essere che è il destino destinante"), è nell'oblio dell'essere che risiede il presupposto antropocentrico, che impedisce di cogliere correttamente il rapporto tra essere e uomo.

Oggi invece risulta essenziale ripensare l'uomo e tematizzare la differenza tra essere ed ente, in quanto viviamo nell'età dominata dalla tecnica, la quale dipende proprio dalla tradizione metafisica, che infatti non pensa l'essere e si limita a render manifesto l'ente, lavorarlo, produrlo: «Nell'interpretazione tecnica del pensiero l'essere, come elemento del pensiero, è abbandonato» (Ivi, p. 33). Heidegger scorge dunque una stretta correlazione fra

metafisica, umanismo e pensiero tecnico. Proprio l'oblio dell'essere porta infatti l'uomo tanto nel moderno quanto oggi a pro-vocare la natura tramite la tecnica, abbandonando l'essere per l'ente (Heidegger, 1976)<sup>33</sup>. Data la pericolosità di questa condizione (Ivi), occorre invece concepire l'uomo non più come «padrone dell'ente», quanto piuttosto come «pastore dell'essere» (Heidegger, 1995, p. 73). Ma per riconoscere l'uomo come pastore dell'essere è necessario ridefinirlo in senso ontologico. L'ontologia è indispensabile per poter attingere l'essenza dell'uomo, qualificando la sua effettiva *humanitas*:

Dove altro si dirige “la cura” se non nella direzione volta a ricondurre di nuovo l'uomo nella sua essenza? Ma che altro significa questo, se non che l'uomo (*homo*) diventa umano (*humanus*)? In tal modo l'*humanitas* rimane l'esigenza di un simile pensiero, perché *humanismus* è questo: è meditare e curarsi che l'uomo sia umano e non non-umano, “inumano”, cioè al di fuori della sua essenza. Ma in che cosa consiste l'umanità dell'uomo? Essa riposa nella sua essenza (Ivi, p. 40).

Qual è dunque e come si determina l'essenza dell'uomo? Tanto la metafisica quanto l'umanismo definiscono l'uomo a partire dall'animale, anche se per distinguerlo da esso. In tal modo però secondo Heidegger si precludono la possibilità di pensare l'essenza della sua *humanitas*: «La metafisica pensa l'uomo a partire dall'*animalitas*, e non pensa in direzione della sua *humanitas*. La metafisica si chiude di fronte al semplice fatto essenziale che l'uomo è essenzialmente nella sua essenza (*in seinem Wesen west*) solo in quanto è chiamato dall'essere» (Ivi, p. 46). L'uomo non è un animale che ha semplicemente qualcosa in più rispetto agli altri animali (ragione, *logos*, socialità, ecc.), ma è ontologicamente differente da essi a causa della sua vicinanza estatica all'essere. Da qui il rifiuto di Heidegger di considerare l'uomo come “animale razionale” e il suo atteggiamento fondamentalmente anti-biologistico. Pensare in direzione dell'*humanitas* significa considerare l'uomo nella sua essenza, che la metafisica non concepisce. L'uomo per Heidegger è quell'ente che è chiamato dall'essere nell'e-sistere della radura, in una condizione contrassegnata dall'apertura originaria al mondo: «Chiamo lo stare nella radura (*Lichtung*) dell'essere l'e-sistenza dell'uomo. Solo dell'uomo è proprio un tal modo d'essere» (Ivi, p. 46). L'essenza dell'uomo dunque riposa nella sua esistenza, la quale significa «stare-fuori (*Hin-aus-stehen*) nella verità dell'essere» (Ivi, p. 50). Il termine e-sistenza in Heidegger non designa pertanto il fatto che l'uomo nasce, invecchia e muore e

---

<sup>33</sup> Si veda a riguardo il primo capitolo della tesi.

dunque possiede una biografia, una storia soggettiva<sup>34</sup>, ma indica un rapporto estatico con l'essere attraverso il *linguaggio*, quale «casa dell'essere» (Ivi, p. 31) e avvento «diradante-velante dell'essere stesso» (Ivi, p. 50). L'esistenza, pur essendo connessa alla temporalità e alla finitezza, si connota in senso ontologico e non biografico e antropologico. L'evento fondamentale a cui è destinato l'uomo è l'e-sistere, ossia il suo originario stare presso l'essere nella *Lichtung*:

la proposizione: “la ‘sostanza’ dell'uomo è l'e-sistenza” non dice altro che questo: il modo in cui l'uomo, nella sua essenza propria, è presente per l'essere è l'estatico stare-dentro nella verità dell'essere. Con questa determinazione essenziale dell'uomo non vengono dichiarate false e rifiutate le interpretazioni umanistiche dell'uomo come *animal rationale*, come “persona”, come essere composto di spirito, anima e corpo. Piuttosto, l'unico pensiero è che le supreme determinazioni umanistiche dell'essenza dell'uomo non esperiscono ancora l'autentica dignità dell'uomo. In questo senso, il pensiero di *Sein und Zeit*<sup>35</sup> è contro l'umanismo. Questa opposizione non significa che tale pensiero si schieri contro l'umano e propugni l'inumano, difenda l'inumanità e svaluti la dignità dell'uomo. Si pensa contro l'umanismo perché esso non pone l'*humanitas* dell'uomo a un livello abbastanza elevato (Ivi, p. 56)

L'*humanitas* dell'uomo è per Heidegger una proprietà che emerge dal rapporto speciale che egli intrattiene con l'essere. L'uomo pertanto non è autosufficiente nella definizione di sé, nel senso che necessita, per cogliere la propria autentica essenza, di riferirsi all'essere. Poiché quello che risulta essenziale è pensare più inizialmente l'*humanitas* dell'uomo rispetto a quanto ha fatto la tradizione, ciò che Heidegger propone, in definitiva, è una nuova forma di *umanismo non metafisico*: «Non è, questo, “umanismo” in senso estremo? Certo. È l'umanismo che pensa l'umanità dell'uomo a partire dalla vicinanza all'essere, ma nello stesso tempo è l'umanismo in cui in gioco non è l'uomo, ma l'essenza storica dell'uomo nella sua provenienza dalla verità dell'essere» (Ivi, p. 74).

Pensare l'uomo come *Dasein* opponendosi all'umanismo metafisico non significa prendere «la difesa dell'inumano» (Ivi, p. 81). Anzi, tale prospettiva, pensando l'essenza dell'uomo

---

<sup>34</sup> Da qui deriva la critica di Heidegger a Sartre: «Sartre, invece, esprime così il principio fondamentale dell'esistenzialismo: l'esistenza precede l'essenza. Qui egli assume *existentia* ed *essentia* nel significato della metafisica, la quale, da Platone in poi, dice: l'essenza precede l'esistenza. Sartre rovescia questa tesi, ma il rovesciamento di una tesi metafisica rimane una tesi metafisica» (Heidegger, 1995, p. 53).

<sup>35</sup> Il riferimento a *Essere e tempo* è legato alla risposta che Heidegger ha articolato su sollecitazione di Beaufret per chiarire un passaggio della sua opera, in cui era scritto che la “sostanza dell'uomo è l'esistenza”.

in modo più iniziale di quanto sia mai stato fatto, può aiutare a cogliere la differenza con il non umano e a elevare l'umano. È infatti proprio la *Lichtung*<sup>36</sup> individuata da Heidegger, quale condizione estatica dell'essere umano, ciò che *separa e distingue* l'uomo dagli altri viventi: «Ai vegetali e agli animali manca il linguaggio perché essi sono sì ognora imbrigliati nel proprio ambiente, ma non sono mai posti in libertà nella radura dell'essere che, sola, è “mondo”» (Ivi, p. 49). Si ritrova in questo passo l'affermazione che si è già trattata nel primo capitolo della tesi, ossia che l'uomo possiede un mondo, mentre l'animale vive in un ambiente. La *Lichtung*, si potrebbe dire, garantisce non solo la custodia dell'essere e la vicinanza dell'uomo all'essere, ma è anche la sentinella del confine tra umano e non umano. Essa è ciò che conferisce all'umano il rango che gli spetta rispetto al resto del vivente. «La dignità della *Lichtung* è intoccabile» (Sloterdijk, 2004, p. 122) ha scritto Peter Sloterdijk nella sua opera di rilettura del pensiero heideggeriano. La *Lichtung* è la cifra ontologica della dignità dell'uomo. Salvaguardare la *Lichtung* è allora tutelare il *proprium* dell'uomo. Poco importa se tutto ciò dipende non da quanto l'uomo ha prodotto di propria iniziativa, ma da quello che ha ricevuto, a cui è stato destinato nella storia dell'essere. In questa storia l'uomo è e resta un privilegiato. Difatti è l'unico ente formatore di mondo.

Il sottofondo di tale schema di pensiero era stato elaborato da Heidegger già alla fine degli anni '20. È nel corso tenuto a Friburgo nel 1929-1930, poi pubblicato col titolo *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo-finitezza-solitudine* (Heidegger, 1999), che Heidegger espone le tre tesi finalizzate a concepire la differenza ontologica tra i diversi enti in relazione al concetto di mondo: 1) la pietra (l'ente-materiale) è *senza mondo*; 2) l'animale è *povero di mondo*; 3) l'uomo è *formatore di mondo*.

Sebbene Heidegger si affretti a chiarire che «se parliamo di una povertà di mondo e di una formazione di mondo, ciò non deve fin da principio venir inteso nel senso di un ordinamento gerarchico di carattere valutativo» (Ivi, p. 253), di fatto la sua prospettiva scava un abisso tra l'uomo e l'animale, nel senso che segna fra di essi una divaricazione essenziale nell'esperienza del mondo. Ma che cos'è “mondo”? Il concetto metafisico di “mondo”, per quanto oscuro, va inteso secondo Heidegger come la *manifestatività*

---

<sup>36</sup> Heidegger usa la parola *Lichtung*, la quale in tedesco significa propriamente “radura”, ma anche “illuminazione”. La *Lichtung* è la radura dell'essere, ma è anche la luce che consente di vedere l'ente in quanto tale. L'uomo è come ogni altro ente “illuminato” dall'essere, il quale tuttavia può manifestarsi solamente all'uomo. L'avvento umano, ha scritto a riguardo Sloterdijk, può essere pensato come «un esperimento di illuminazione» (Sloterdijk, 2004, p. 218). Tramite l'uomo si aprono gli occhi all'essere e ciò rende possibile «il sorgere del mondo in una luce intelligibile» (Ivi).

*dell'ente in quanto tale nella sua totalità*. Proprio l'aver definito così il mondo consente ad Heidegger di tracciare un solco tra l'uomo e l'animale. L'uomo ha accesso al mondo e lo può formare, poiché è proprio solo dell'uomo cogliere l'*in quanto tale* dell'ente. Cogliendo l'in quanto tale, l'esserci è sempre trasposto nel possibile, gettato nelle possibilità. L'esserci cioè è *progetto*. Il progetto va inteso come struttura fondamentale della formazione di mondo: progetto è sempre progetto di mondo. Il progetto infatti libera verso il possibile: dell'essere così o altrimenti, del se è o del non è. Il progetto, in quanto disvela il rendere possibile, è l'autentico accadimento della differenza tra essere ed ente che solo all'uomo può divenire manifesta.

L'animale al contrario, è unicamente capace-di-comportamento, poiché è per sua essenza stordito: «Lo stordimento è la condizione di possibilità grazie a cui l'animale, secondo la sua essenza, si comporta in un ambiente, ma non in un mondo» (Ivi, p. 306). Lo *stordimento* è il carattere essenziale dell'esser-coinvolto in sé dell'animale, del suo essere assorbito in ciò che fa (assorbito-da). Esso entra in rapporto con diversi enti, ma questi non gli si svelano mai in quanto enti. L'animale cioè non coglie l'in-quanto tale degli enti e non lo utilizza per riflettere. Sicché all'animale non è mai data la possibilità di apprendere qualcosa in quanto qualcosa. Nello stordimento, l'ente verso il quale si comporta l'animale non è manifesto, non è cioè aperto e neppure chiuso. Lo stordimento pone l'animale al di là della possibilità che l'ente gli sia aperto oppure chiuso. Il suo essere stordito, cioè il suo essere capace-di-comportamento, è istintuale: «ogni pratica dell'animale è caratterizzata dall'esser-sospinti da ciò che è istintuale» (Ivi, p. 304). La sua vita è regolata dal rapporto tra *istinto* (esser sospinto verso) e *disinibizione*, vale a dire ciò che mette in moto l'animale, lo attiva, colpisce il suo esser capace-di-comportamento, disinibisce il suo istinto e lo porta a reagire. Solamente alcune cose attivano l'animale, lo stimolano, lo disinibiscono, mentre altre gli restano inaccessibili. Gli animali cioè sono istintivamente ricettivi solo nei confronti di *alcuni* stimoli disinibenti. Per questo l'animale è sempre circondato da un "cerchio disinibente". In altre parole, l'animale mostra una particolare propensione a correlare i suoi istinti con *specifici* stimoli ambientali pre-determinati a cui re-agisce impulsivamente, ignorandone altri. L'animale è aperto all'ambiente (cioè a determinati stimoli), ma risulta per questo chiuso in un cerchio da cui è circondato, che non oltrepassa mai: «L'esser-sospinto come venir-sospinto-verso da istinto a istinto, mantiene e sospinge l'animale in un cerchio, dal quale non salta fuori, e all'interno del quale si apre qualcosa per l'animale. E, per quanto ogni comportamento istintuale sia riferito a..., certo l'animale, in ogni suo comportamento, non può mai autenticamente entrare in relazione

con qualcosa in quanto tale. L'animale è circondato dal cerchio del reciproco venir-sospinto-verso dei suoi istinti» (Ivi, p. 319). “L'animale è povero di mondo” significa allora che l'animale, a differenza della pietra, ha una propria relazione con il mondo, nel senso che ha accesso all'ente, è aperto all'aver accesso all'ente, ma tale accesso e tale apertura sono regolati dal comportamento prodotto dallo stordimento, ossia dalla correlazione tra istinti e cerchio disinibente. L'animale quindi non ha mondo nel senso che è privo della capacità di cogliere l'ente in quanto tale, ma al contempo ha mondo, nel senso che si circonda dell'ambiente, è aperto a ciò che lo disinibisce, ma esclusivamente a quello. L'ambiente è la gabbia da cui l'animale non potrà mai uscire, in quanto non sa neppure di esservi entrato. All'interno di essa la sua vita scorre seguendo traiettorie predefinite.

Differentemente dall'animale l'uomo non re-agisce ma agisce, non è capace-di-comportamento ma si dà una condotta, non vive nel cerchio disinibente dell'ambiente ma esiste estaticamente nella radura dell'essere che sola è mondo. La *Lichtung* è l'evento fondamentale. Per questa ragione, è scorretto definire l'uomo in termini naturalistici e biologici, ma occorre coglierne l'essenza attraverso un'adeguata ontologia. L'uomo è un *Dasein*.

In sintesi, nei testi presi in considerazione, Heidegger decostruisce e critica la tradizione metafisica, ricollegandola in *Lettera sull'umanismo* esplicitamente a quella umanista. La “colpa” di tale tradizione è di aver ignorato la differenza tra essere ed ente, producendo l'oblio dell'essere e l'insorgenza di un pensiero tecnico che nel moderno e nel contemporaneo si è mostrato incapace di cogliere la tecnica come disvelamento dell'essere, concentrandosi invece sull'ente. Conseguentemente non è stata in grado neppure di pensare adeguatamente l'essenza dell'uomo, la sua *humanitas*, la quale va colta secondo Heidegger nel rapporto privilegiato dell'uomo con l'essere. Rapporto che lo differenzia dall'animale e che diviene l'emblema della sua peculiare ed elevata dignità. Proprio la prospettiva ontologica delineata da Heidegger dovrebbe quindi permettere di porsi all'altezza dell'età della tecnica, liberandosi da pregiudizi antropocentrici, ovvero da un'interpretazione antropologica e strumentale della tecnica stessa. L'uomo quindi va ripensato a partire da una sorta di nuovo umanismo “di specie strana” che permetta una chiarificazione ontologica al di fuori degli schemi della metafisica. Dell'uomo non ci si può né ci si deve sbarazzare, solo lo si deve collocare correttamente, ponendolo in relazione all'essere. Il pensiero pertanto deve prendere atto di quest'inversione: ciò che conta non è l'uomo in sé e per sé, ma l'essere. E l'essere non è l'uomo, né un suo prodotto. In questi termini,



Heidegger davvero si discosta da una visione antropocentrica, creando le condizioni filosofiche di un suo profondo ripensamento e di un suo eventuale superamento.

Al contempo però rimane comunque profondamente invischiato nell'umanesimo, come sostiene Roberto Esposito: «Si può dire che Heidegger sia riuscito davvero a liberarsi della tradizione che intende criticare? Che parli un linguaggio in tutto diverso dall'umanesimo classico? È difficile rispondere affermativamente a queste domande» (Esposito, 2006, p. 145). Certo, continua Esposito, il «*Dasein* non è l'uomo dell'umanesimo» (Ivi), ma la teoresi heideggeriana finisce per ricalcare una modalità di pensiero che riafferma «l'assoluta unicità e difformità» (Ivi) dell'uomo rispetto agli altri esseri viventi, in «una forma non lontana dalla tradizionale antropodicea» (Ivi, p. 146). Rispetto a questo punto, un altro autore, Anders, sottolinea che, poiché Heidegger ritiene che «*l'essere abbia bisogno del nostro aiuto*, che, di per sé, abbia necessità di trovare una casa, che senza di noi non possa vivere nemmeno un istante, che non possa venire a capo di se stesso» (Anders, 2007, p. 176), la sua filosofia risulta animata da un «*antropocentrismo pudibondo*» attraverso cui «non si asserisce a dire il vero che il mondo ci sia per l'uomo, ma, al contrario, che *l'uomo c'è per il mondo*» (Ivi, p. 177). Così «il blasone del suo onore metafisico risplende di nuovo» (Ivi).

A far piombare Heidegger negli errori della tradizione sono secondo Esposito le sue fondamentali pregiudiziali anti-biologistiche, volte a escludere dall'uomo ogni riferimento al suo essere anche un'entità biologica, imparentata con il resto del vivente: «è proprio tale pregiudiziale antinaturalistica a trattenere l'*humanitas* di Heidegger nelle vicinanze di quella tradizione umanista, in particolare pichiana, che pure vorrebbe eccedere» (Esposito, 2006, p. 146). Disconoscendo la fondamentale appartenenza dell'uomo all'orizzonte del *bios*, Heidegger ne riafferma la superiorità intrinseca, finendo per riprodurre uno degli assunti principali della tradizione che critica. Inoltre, paradossalmente, pur dichiarando che non bisogna pensare l'*humanitas* a partire dall'*animalitas*, Heidegger in *Mondo-finitezza-solitudine* sceglie di iniziare la sua osservazione comparativa tra pietra, animale e uomo proprio dalla tesi mediana, cioè che l'animale è povero di mondo. Sicché egli giunge all'uomo attraverso l'animale, nel senso che la povertà di mondo dell'animale implica surrettiziamente già la possibilità di un ente formatore di mondo (l'uomo) e di un ente privo di mondo (la pietra). Così dimostra, se mai ce ne fosse ancora bisogno, che la pensabilità dell'umano è inscindibile da quella dell'animale (Derrida, 2006). L'uomo non esiste indipendentemente dall'animale: «Cos'è la compagnia dell'animale? Può capitare,

secondariamente, a un essere umano o a un *Dasein* che volesse pensarsi prima e senza l'animale? Oppure l'essere-con-l'animale è una struttura essenziale del *Dasein*?» (Ivi, p. 126).

Tuttavia, al di là dell'umanismo latente di Heidegger, come rileva Volpi nella sua introduzione a *Lettera sull'umanismo*, resta suggestivo rispetto all'età della tecnica l'atteggiamento contemplativo sotteso alla concezione ontologica heideggeriana: «Heidegger prospetta allora un *ethos* della sobrietà e della radicalità del pensiero, dal quale discende anche la sua risposta alla domanda “che fare?”. Essa sta nel riconoscere che il vero problema dell'umanità dominata dalla tecnica non è più tanto “che fare?” ma piuttosto: “che cosa non fare?”, “che cosa lasciar stare?”» (in Heidegger, 1995, p. 27). Sebbene l'effettiva praticabilità di tale postura di pensiero, alla luce dei mutamenti tecnologici e sociali descritti nel primo capitolo della tesi, possa essere considerata quantomeno dubbia, forse l'astensione potrebbe valere come principio precauzionale, consolidandosi in un gesto di umiltà, di volontario arretramento, finalizzato a limitare l'intervento umano nei confronti della natura e frenare la sua smania di modificare radicalmente quanto lo circonda, antropizzando il non umano. Al di là di certo ecologismo di maniera, occorre comunque chiedersi se sia davvero possibile nella società attuale astenersi, non fare, lasciar stare, e quali forme potrebbe concretamente assumere quest'astensione programmatica. L'uomo può rinunciare a manipolare tecnicamente gli enti al di fuori delle strette necessità di sopravvivenza? E tale rinuncia può concorrere a salvaguardare la natura, a tutelare le alterità non umane dall'invadenza umana? Ammesso che tutto questo, oltre a essere auspicabile, sia anche fattualmente possibile, un siffatto cambiamento di mentalità non avverrebbe di certo dalla notte alla mattina. Occorrerebbe rimettere in gioco dei processi sociali di mediazione politica e pedagogica. Si riproporrebbe pertanto nuovamente la questione antropologica, che è proprio ciò che Heidegger voleva evitare. In altri termini, per muoversi nella direzione indicata da Heidegger, bisognerebbe andare contro i presupposti del pensiero di Heidegger.

### **2.2.3 La morte dell'uomo: Foucault**

Anche Foucault, come Freud e Heidegger, problematizza la questione antropologica in relazione all'umanismo<sup>37</sup> interpretandola sullo sfondo di una cultura dominata dal sapere scientifico e dalle sue applicazioni tecnologiche. Tuttavia, a differenza di Heidegger, il

---

<sup>37</sup> Utilizzo l'espressione “umanismo” tenendo conto della definizione data in precedenza per rimandare a un nucleo di filosofie più ampio dell'Umanesimo moderno.

filosofo francese non ritiene che l'uomo vada pensato in modo più iniziale al fine di coglierne un'essenza rimasta celata al di sotto del discorso obliante della metafisica umanista. Anzi, egli afferma che non esista qualcosa come "l'uomo", se non come riflesso di una configurazione storicamente determinata del sapere.

Com'è noto, l'opera in cui Foucault ricostruisce la moderna genesi epistemologica della categoria di uomo e mette a tema la sua possibile scomparsa è *Le parole e le cose* (Foucault, 1967). Attraverso un approccio archeologico<sup>38</sup>, egli intende mostrare le diverse rotture nell'*episteme* che si sono verificate a partire dall'età classica. In essa la "legge della rassomiglianza" fra le parole e le cose lascia il posto alla "teoria della rappresentazione" che disgiunge le parole dalle cose che esse rappresentano. In tale contesto epistemico, quello che prima era il linguaggio diviene grammatica generale, gli esseri sono inquadrati in una storia naturale e i bisogni sono riconfigurati tramite l'analisi delle ricchezze. Ma quest'ordine viene a sua volta scosso e travolto a cavallo tra XVIII e XIX secolo. Filologia, biologia, economia sostituiscono le precedenti configurazioni del sapere ed entrano in rapporto con le nascenti scienze umane.

È solo a questo punto, in relazione alla parola, alla vita e al lavoro, e alla connessione fra queste e le scienze umane, che l'uomo fa il suo ingresso nella storia del sapere scientifico occidentale:

Stranamente, l'uomo – la conoscenza del quale passa per occhi ingenui come la più antica indagine da Socrate in poi – non è probabilmente altro che una certa lacerazione nell'ordine delle cose, una configurazione, comunque, tracciata dalla disposizione nuova che egli ha recentemente assunto nel sapere. Sono nate di qui tutte le chimere dei nuovi umanesimi, tutte le facilità d'una "antropologia" intesa come riflessione generale, semipositiva, semifilosofica sull'uomo. Conforta tuttavia, e tranquillizza profondamente, pensare che l'uomo non è che un'invenzione recente, una figura che non ha nemmeno due secoli, una semplice piega nel nostro sapere, e che sparirà non appena questo avrà trovato una nuova forma (Ivi, p. 13).

---

<sup>38</sup> L'*archeologia del sapere* è quell'approccio che, prendendo in esame non una singola disciplina, ma un più ampio campo di ricerca costituito da teorie formalizzate, opinioni comuni e pratiche discorsive, dovrebbe permettere di ricostruire la storia delle condizioni di possibilità delle diverse forme di conoscenza (il loro *a priori* storico) all'interno di una determinata società in una data epoca. In particolare, si tratta di far emergere tramite l'analisi di tale campo la trama del sapere implicito che attraversa trasversalmente i diversi rami della conoscenza, consentendo l'apparizione di teorie codificate, opinioni e discorsi (Foucault, 2005). *Episteme* è il termine impiegato da Foucault per definire questa «regione mediana» (Foucault, 1967, p. 11) a partire dalla quale teorie e conoscenze divengono possibili.

Prima della fine del XVIII secolo, non esisteva l'uomo «come non esistevano la potenza della vita, la fecondità del lavoro, o lo spessore teorico del linguaggio. È una creatura recentissima quella che la demiurgia del sapere fabbricò con le sue mani, meno di duecento anni or sono» (Ivi, p. 333). Naturalmente Foucault non intende sostenere che prima del XVIII secolo non vi fosse l'uomo come entità storica e concreta. Il filosofo evidenzia piuttosto che a partire dal nuovo ordine epistemico l'uomo entra in un diverso campo discorsivo, che non è più quello della metafisica o della religione che disquisivano sulla "natura umana", bensì quello della scienza. In tale campo si determina l'insorgenza e quindi anche la coscienza epistemologica di un nuovo oggetto specifico, che viene studiato *separatamente* dagli altri, l'uomo per l'appunto, il quale occupa una posizione ambigua, poiché è sia oggetto che soggetto del sapere. L'uomo diviene in tal senso un «sovrano sottomesso» (Ivi, p. 336), uno «spettatore guardato» (Ivi, pp. 336-337). Non solo l'uomo è l'essere che vive, parla e lavora, ma è anche colui che può studiare scientificamente ed empiricamente il suo vivere, parlare, lavorare. Tramite le scienze umane, egli fa di se stesso l'oggetto elettivo del proprio sapere. Foucault dunque svela che la categoria di "uomo" è un *prodotto culturale*, ossia una figura relativa alla conformazione che da un certo momento in avanti ha assunto l'episteme.

Il problema, come rileva Farisco riprendendo il pensiero di Foucault, è che le scienze umane *presuppongono* l'uomo quando invece lo *costruiscono*: «le scienze umane hanno prodotto un vero e proprio *sonno antropologico*, perché considerano come oggetto già dato ciò che, invero, è solo un loro progetto di costituzione» (Farisco, 2011, p. 50). In altre parole, le scienze umane non studiano qualcosa che è dotato intrinsecamente di un'esistenza autonoma e isolata (l'uomo), ma attraverso i loro discorsi creano un campo di sapere, quello sull'umano, percepito come distinto e separato dagli altri campi del sapere. Da qui la divisione netta tra scienze della natura e scienze umane.

Per Foucault si tratta pertanto di uscire da un ambito di significati già altamente strutturati (Cutro, 2006), per mostrare come questi siano degli esiti contingenti di costruzioni culturali storicamente determinate. Ammettere che l'uomo è un'invenzione recente e che la sua nascita non è attribuibile a una qualche necessità di sviluppo intrinseco del sapere, significa anche che l'oggetto "uomo" è destinato a svanire:

L'uomo è un'invenzione di cui l'archeologia del nostro pensiero mostra agevolmente la data recente. E forse la fine prossima. Se tali disposizioni dovessero sparire come sono apparse, se, a seguito di qualche evento di cui possiamo tutt'al più presentire la possibilità ma di cui

non conosciamo per ora né la forma né la promessa, precipitassero, come al volgersi del XVIII secolo accadde per il suolo del pensiero classico, possiamo senz'altro scommettere che l'uomo sarebbe cancellato, come sull'orlo del mare un volto di sabbia (Foucault, 1967, p. 414).

Per il filosofo tale scomparsa segna la possibilità di ricominciare a pensare: «Oggi possiamo pensare soltanto entro il vuoto dell'uomo scomparso. Questo vuoto infatti non costituisce una mancanza; non prescrive una lacuna da colmare. Non è né più né meno che l'apertura d'uno spazio in cui finalmente è di nuovo possibile pensare» (Ivi, p. 368). Il preludio della morte dell'uomo dischiude l'orizzonte di un nuovo modo di pensare.

Foucault presagisce la fine prossima dell'uomo entro un differente ordine epistemico. Tale ordine si sviluppa in relazione alla consapevolezza acquisita nel dopoguerra, all'interno in particolare della prospettiva strutturalista, che l'essere umano non solo parla, agisce, pensa, ma il suo parlare, agire, pensare è preceduto, vincolato e condizionato da dei sistemi anonimi e impersonali. È Foucault stesso a spiegarlo con chiarezza in un'intervista a Madeleine Chapsal nel 1966:

Prima di ogni esistenza umana, prima di ogni pensiero umano, ci sarebbe già un sapere, un sistema, che noi riscopriamo... Che cos'è questo sistema anonimo senza soggetto, che cos'è che pensa? L'"io" è esploso (pensi alla letteratura moderna); è la scoperta del "c'è". C'è un *si* impersonale. In un certo senso, torniamo al punto di vista del XVII secolo, con questa differenza: non mettere l'uomo al posto di Dio, ma un pensiero anonimo, sapere senza soggetto, teoria senza identità... [...] In ogni epoca la maniera in cui le persone riflettono, scrivono, giudicano, parlano (persino per la strada, le conversazioni e gli scritti più quotidiani) e anche la maniera nella quale le persone sentono le cose, il modo in cui la loro sensibilità reagisce, tutta la loro condotta è guidata da una struttura teorica, un sistema, che cambia con le epoche e le società, ma che è presente in tutte le epoche e in tutte le società. [...] Si pensa all'interno di un pensiero anonimo e vincolante che è quello di un'epoca e di un linguaggio (Foucault, 2005, pp. 36-37).

Gli individui sono irretiti in meccanismi e strutture che non hanno creato, che non controllano e non padroneggiano. Come figura del sapere, l'uomo svanisce nella misura in cui si diffonde la percezione che abbia perso la piena titolarità delle proprie azioni e dei propri pensieri. Gli approcci che si sviluppano dalla nuova configurazione epistemica di conseguenza non si occupano più dell'uomo in quanto tale, ma delle leggi di

funzionamento dei sistemi che producono le condizioni di possibilità entro cui gli uomini parlano, pensano, agiscono. L'uomo in questa visione emerge all'incrocio di diversi sistemi e saperi, sicché non può più essere tematizzato come l'oggetto specifico di un campo di conoscenza autonomo. Nell'età della tecnica, inoltre, come sottolinea Terrosi confrontandosi con il pensiero foucaultiano, l'uomo scompare «a causa del suo smarrimento nel dominio degli oggetti. [...] egli è scivolato e si è perduto tra i suoi stessi manufatti» (Terrosi, 1997, p. 13). L'uomo infatti comincia a pensarsi *sub specie machinae* piuttosto che *iuxta propria principia* (Farisco, 2011). In tutti i casi, l'immagine tradizionale dell'uomo si dissolve nel nuovo ordine epistemico, tecnico e scientifico.

Quanto detto allude anche alle «conseguenze di lungo respiro sull'organizzazione stessa dei saperi. Secondo questo assunto ne dovrebbe conseguire una crisi disciplinare di quei discorsi che erano stati i pilastri della geografia epistemica umanista» (Terrosi, 2006).

Sono sicuramente le scienze umane le discipline più colpite da questa messa in discussione dello statuto epistemologico dell'uomo. Esse rischiano infatti di vedersi sottrarre il proprio campo di indagine<sup>39</sup>. Non è un caso che negli ultimi decenni e a maggior ragione oggi versino in un momento di difficoltà. Nell'immaginario accademico esse paiono inadeguate (epistemologicamente e metodologicamente) rispetto alle scienze “esatte”, che difatti invadono massicciamente il campo delle discipline umanistiche, all'interno del quale svettano come saperi dominanti. Ai ricercatori sociali poi viene sempre più spesso chiesto un rigore che per le sue caratteristiche emula quello della ricerca nelle scienze “dure”. Il declino dell'umanismo post-illuminista trascina con sé i saperi che in modo più evidente si erano fondati sui suoi presupposti. Ciò non significa affatto tuttavia che le scienze della natura, la matematica, ecc., siano immuni da questo processo di revisione del sapere. Esse semplicemente riescono meglio a dissimularlo non trattando direttamente la questione antropologica. Il malcelato disprezzo e la diffidenza che il tecnicismo e lo scientismo oggi imperanti nutrono verso le discipline umanistiche sono la reazione epidermica e sintomatica al tramonto dell'umanismo stesso. Quindi essi non sono altro che umanismo capovolto, nel senso che manifestano nei suoi confronti un atteggiamento proiettivo e reattivo, ignorando del tutto al contempo i tratti umanisti che permangono al loro interno. Il punto, come specifica Foucault durante l'intervista menzionata, consiste nel liberarsi del retaggio umanista che vincola la ricerca in tutti i campi, in particolare nelle scienze umane:

---

<sup>39</sup> Un problema di considerevole portata anche e soprattutto per la pedagogia, se è vero che essa è l'archeologia delle scienze umane e queste non sono altro che scienze dell'educazione (Massa, 1987; 2003).

le scoperte di Lévy-Strauss, di Lacan, di Dumézil appartengono a ciò che si è convenuto chiamare le scienze umane; tuttavia, quello che vi è di caratteristico è che tutte queste ricerche non soltanto cancellano l'immagine tradizionale che ci si era fatti dell'uomo, ma a mio avviso tendono tutte a rendere inutile, nella ricerca e nel pensiero, l'idea stessa di uomo. La più pesante eredità che ci viene dal XIX secolo (e di cui da tempo è ora di liberarsi) è l'umanesimo (Foucault, 2005, p. 38).

Foucault in definitiva solleva un problema epistemologico e pedagogico che allude alla necessità di ripensare la ricerca filosofica e scientifica, nonché l'organizzazione dell'insegnamento nelle scuole, al fine di porsi all'altezza dei mutamenti sociali, culturali e tecnologici della società contemporanea<sup>40</sup>. L'umanesimo, in altri termini, sarebbe un sistema di pensiero inadeguato rispetto all'epoca in cui viviamo, che per giunta non può aiutare a decostruire criticamente la razionalità e la proceduralità tecno-scientifica. Nel proseguo dell'intervista Foucault afferma che «Non impariamo affatto le discipline fondamentali che ci permetterebbero di capire che cosa accade da noi e, soprattutto, che cosa accade altrove [...] il nostro sistema educativo risale al XIX secolo e vi vediamo ancora regnare la più insulsa psicologia, l'umanesimo più desueto, le categorie del gusto, del cuore umano... [...] Tutte quelle grida del cuore, tutte quelle rivendicazioni della persona umana, dell'esistenza, sono astratte: ovvero tagliate fuori dal mondo scientifico e tecnico che invece è il nostro mondo reale» (Ivi, p. 39). La ricerca e l'insegnamento non dovrebbero tendere a ripristinare una visione dell'uomo e del mondo in qualche modo pre-technica, ma cercare di articolare una diversa e innovativa concezione dei rapporti tra scienza, tecnica, conoscenza, essere umano: «Ora, lo sforzo compiuto attualmente dalle

---

<sup>40</sup> Tale problematizzazione epistemica e pedagogica rimanda, pur con le dovute cautele e le molte differenze di impostazione, alla comunicazione che Bateson inviò nel 1978 ai *regents* dell'università della California. In essa Bateson aveva sostenuto che la ricerca e l'insegnamento si muovono entro delle cornici epistemiche oramai obsolete: «Mentre buona parte di ciò che le università insegnano oggi è nuovo e aggiornato, i presupposti o premesse di pensiero su cui si basa tutto il nostro insegnamento sono antiquati e, a mio parere, *obsoleti*» (Bateson, 1984, p. 285). Egli infatti riteneva che il dualismo cartesiano, il fisicalismo delle metafore usate per descrivere e spiegare i fenomeni mentali (come potenza, energia, tensione, ecc...), l'assunto antiestetico derivante da Bacone, Locke, Newton che tutti i fenomeni possono essere studiati e valutati quantitativamente, rientrano in una visione del mondo, ossia in un'epistemologia latente e inconscia, di fatto superata da diversi punti di vista: 1) pragmatico: «è chiaro che queste premesse e i loro corollari portano all'avidità, a un mostruoso eccesso di crescita, alla guerra, alla tirannide e all'inquinamento. In questo senso, le nostre premesse si dimostrano false ogni giorno» (Ivi, p. 286); 2) intellettuale: «queste premesse sono obsolete in quanto la teoria dei sistemi, la cibernetica, la medicina olistica, l'ecologia e la psicologia della *Gestalt* offrono modi manifestamente migliori di comprendere il mondo della biologia e del comportamento» (Ivi). Occorre allora per ri-pensare l'educazione e la cultura, coniugando rigore e immaginazione, in quanto presi singolarmente sarebbero entrambi letali: «Il rigore da solo è la morte per paralisi, ma l'immaginazione da sola è la pazzia» (Ivi, p. 287).

persone della nostra generazione non è rivendicare l'uomo *contro* il sapere e *contro* la tecnica, ma è proprio quello di dimostrare che il nostro pensiero, la nostra vita, il nostro modo di essere più quotidiano, appartengono alla medesima organizzazione sistematica e quindi dipendono dalle *stesse* categorie del mondo scientifico e tecnico» (Ivi, p. 40). Occorre pensare la vita umana all'interno dell'attuale orizzonte tecno-scientifico, confrontandosi apertamente con esso, a partire dalla consapevolezza che l'esistenza quotidiana è oggi regolata da abitudini, categorie, atteggiamenti che dipendono da un'episteme che connette di fatto l'uomo alla tecnica e alla scienza. Su questo concordo perfettamente con Foucault.

Tuttavia il problema – che Foucault in questa fase del suo pensiero pare trascurare e che invece per me resta un nodo ancora completamente da esplorare – è sapere se queste categorie epistemiche generali e trasversali sono davvero non umaniste. In altre parole, ragionare su sistemi e strutture anonime e impersonali senza focalizzarsi specificamente sull'uomo, quindi senza tematizzare i valori proclamati dall'umanismo filosofico, significa procedere oltre la cornice umanista?

Al di là di Foucault, ponendosi nell'ottica del discorso che si sta sviluppando in questa tesi, occorre riconoscere che vivere dentro un *milieu* culturale, materiale, conoscitivo di tipo scientifico e tecnico, non garantisce di porsi al di fuori dell'umanismo. Anche i saperi scientifici e i modi di produrre e pensare la tecnica possano infatti rimanere umanisti, pur senza nominare mai l'uomo o i valori propri dell'umanismo. I modi in cui si insegna e si fa ricerca, i modi in cui si “guardano” i propri oggetti di insegnamento e di ricerca (anche nelle scienze della natura), possono essere retti da sistemi di pensiero implicitamente intrisi di umanismo. Si pensi all'esempio fatto in precedenza sugli studi di biologia evolutiva governati da un'interpretazione teleologica e progressista del darwinismo. Il punto, cioè, è che si può benissimo abitare un mondo tecno-scientifico e restare umanisti. Oppure si può pensare a un panorama culturale non più umanista, anzi addirittura anti-umanista per certi aspetti, ma che continua a essere regolato da assunti paradigmatici che in ultima istanza non si discostano significativamente dai presupposti antropocentrici, che sono poi gli stessi che hanno condizionato alla radice i diversi umanismi. Ciò che intendo dire è che il nocciolo della questione a mio avviso non sta nell'emanciparsi dall'umanismo in quanto tale, quanto piuttosto nel riconfigurare il paradigma antropocentrico che informa di sé non solo le filosofie umaniste, ma anche la tecnica e la scienza<sup>41</sup>. Ritengo inoltre che non sia

---

<sup>41</sup> Questo tema, per ora solo enunciato, sarà trattato in seguito nella tesi.



neppure sufficiente non problematizzare l'uomo e al suo posto concentrarsi su sistemi, strutture, ecc. per ottenere come effetto l'emancipazione dalla cornice umanista e antropocentrica. Quello che a mio parere è essenziale è attraverso quale *prospettiva* si parla di sistemi, strutture o uomini, ossia *come* se ne parla.

La riflessione foucaultiana sull'episteme è a ogni modo fondamentale per porre alcuni dei problemi più rilevanti per affrontare la crisi dell'umanesimo e per gettare le basi per un suo possibile superamento. Rivelando negli anni sessanta del secolo scorso che l'uomo è un costruito sociale e culturale, Foucault ha aperto la strada alla possibilità di una sua ridefinizione, senza con questo insistere a cercarne una qualche essenza come ha invece tentato di fare Heidegger.

#### **2.2.4 L'uomo è antiquato: Anders**

Pur esplorando la crisi dell'immagine tradizionale dell'essere umano nell'età della tecnica, a differenza degli autori sin qui trattati, Anders non propone una diversa e inedita rappresentazione dell'uomo. Egli anzi lo descrive in modo affine alla concezione antropologica che è venuta definendosi durante la modernità e che, come visto nel primo capitolo, affonda le proprie radici nella "teoria dell'incompletezza", poi formalizzata da Gehlen nel Novecento:

Il fatto che "*l'uomo non è un essere fisso*", cioè che l'uomo non ha una natura definita e vincolante; per esprimerci positivamente: la sua continua autoriproduzione, la sua ininterrotta trasformazione storica rende impossibile determinare che cosa in lui vada considerato "naturale" e che cosa "innaturale". Già l'alternativa è errata. "Artificialità è la natura dell'uomo". La storia degli stili e delle morali è una ininterrotta catena di imprese, per mezzo delle quali l'umanità ha cercato di compensare questa sua indeterminatezza, imponendosi degli obblighi [...] l'uomo porta in sé soltanto una "socialità generica", per così dire un assegno in bianco, che egli deve riempire successivamente in qualche modo, se vuole funzionare. In altre parole: deve creare da sé di volta in volta lo schema del suo mondo e della sua società. Questa creazione, ossia la sua *pratica*, è la sua risposta alla vuota genericità ("socialità generica"), alla indeterminatezza della dotazione ricevuta (Anders, 2007, pp. 289-290).

L'uomo è un essere artificiale "per natura", plastico e dinamico, capace di autodeterminarsi completamente, che tramite la prassi si dà forma compensando l'indeterminatezza della dotazione ricevuta. Anders, come lui stesso dichiara, si ostina ad avere una "concezione

umana dell'uomo". Solo che proprio tale concezione è sottoposta a un processo di smantellamento nella società contemporanea. Non a caso il sottotitolo dell'opera di Anders è *Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*. Che ne è nell'età della tecnica di ciò che chiamavamo "anima" o, se si preferisce, del *proprium* dell'uomo, sembra chiedersi Anders. Il filosofo si riallaccia dunque esplicitamente alla moderna tradizione umanista, per esplorarne la crisi nell'epoca attuale. In questo senso si iscrive nel filone di ricerche che tematizzano la "morte dell'uomo", ovvero il suo superamento a opera degli artefatti da lui stesso creati.

La prima caratteristica problematica che Anders individua nell'età della tecnica è che «della nostra libera scelta è già stato disposto» (Ivi, p. 11). L'uomo vive in un mondo che non rende più possibile scegliere liberamente *se* consumare, *se* servirsi delle tecnologie disponibili: «l'asserzione che "si" sia liberi di possedere o meno tali apparecchi, di usarli o meno, è naturalmente pura illusione. L'amabile menzione della "libertà umana" non basta a eliminare il fatto che esiste una "costrizione al consumo"» (Ivi, p. 12). Il consumo mediatico e tecnologico è una scelta obbligata, ovvero è una non-scelta. Ciò dipende dalla constatazione che ciascun individuo-consumatore appartiene a uno scenario che Anders pensa come inclusivo e totalizzante. In esso la tecnica si è resa autonoma rispetto alla volontà umana ed è così divenuta un fine in sé, che precede e determina ogni possibile scelta. Ogni apparecchio fa parte infatti di un sistema complessivo, cui non si può sfuggire: «[*gli apparecchi*] Non sono "mezzi" ma *decisioni preliminari*: decisioni che vengono prese nei nostri riguardi *prima* che tocchi a noi decidere. [...] non esistono apparecchi singoli. La totalità è il vero apparecchio. [...] Non avrebbe assolutamente senso affermare che questo sistema di apparecchi, questo *macroapparecchio*, è un "mezzo", che è a nostra disposizione per una libera scelta di fini. Il sistema di apparecchi è il nostro "*mondo*"» (Ivi). La tecnica appare qui come totalitaria e liberticida. A essa non ci si può sottrarre in quanto è un "mondo". La questione diviene quindi cercare di comprendere come l'uomo abiti questo ambiente ipertecnologico. Il sistema di apparecchi, che si colloca fuori dalle possibilità di pieno controllo dell'uomo, espone al rischio della radicale trasformazione o addirittura dell'eliminazione dell'essere umano, per esempio tramite un eventuale conflitto atomico: problema acutamente avvertito da Anders, la cui opera è stata pubblicata la prima volta nel 1956, durante la "guerra fredda".

Oltre allo sfondo socio-politico e storico, ciò che più interessa Anders dal punto di vista filosofico sono i mutamenti in atto nella sfera della coscienza di sé dell'uomo e dei sentimenti che egli nutre nei confronti della tecnica e di se stesso. In questo mondo sempre

più tecnico, afferma Anders, l'uomo si sente *antiquato*: «La nostra illimitata libertà prometeica di creare sempre cose nuove [...] ci ha portato a creare un tale disordine in noi stessi, esseri limitati nel tempo, che oramai proseguiamo lentamente la nostra via, seguendo di lontano ciò che noi stessi abbiamo prodotto e proiettato in avanti, con la cattiva coscienza di essere antiquati, oppure ci aggiriamo semplicemente tra i nostri congegni come sconvolti animali preistorici» (Ivi, p. 24). L'uomo si scopre del tutto inadeguato nei confronti della realtà mutevole prodotta dai mezzi che ha costruito, i quali informano quotidianamente le sue prassi, senza che egli possa presumere di governarli. Ciò tuttavia non interpella unicamente l'incapacità dell'uomo di signoreggiare quelli che un tempo erano considerati dei semplici strumenti, finendo così per esservi soggiogato. Quello che più preoccupa Anders risiede nel fatto che di fronte alla potenza e alla maestosità delle sue tecnologie, l'uomo si vergogna di sé. Egli si percepisce inferiore, subordinato, umiliato in relazione ai mezzi che lo circondano. L'uomo «non è più all'altezza dei suoi prodotti» (Ivi, p. 51). Si è così passati da un orgoglio prometeico a una *vergogna prometeica*.

Questa condizione è stata generata da quello che Anders chiama *dislivello prometeico*, intendendo con questo «l'*asincronizzazione* ogni giorno crescente tra l'uomo e il mondo dei suoi prodotti» (Ivi). La non sincronicità è ravvisabile in una molteplicità di eventi, fattori, dimensioni. I mezzi di cui l'uomo dispone sono sempre più nuovi, sofisticati, veloci, potenti, precisi, efficienti, tanto da surclassare le sue abilità. Le macchine poi sono perfette, l'uomo imperfetto. Esse sono pianificate accuratamente curandone ogni dettaglio, mentre l'uomo nasce da un processo arcaico, cieco e casuale. In quanto standardizzate e riproducibili alle tecnologie è garantita una sorta di immortalità che invece all'uomo è negata. Poiché la tecnica rende possibile fare più di ciò che si riesce a immaginare, si crea un costante dislivello tra fare e immaginare, agire e sentire, conoscenza e coscienza. Inoltre le macchine cambiano rapidamente, mentre l'uomo a livello morfologico e biologico è stabile, cosicché a causa dei suoi ritmi e limiti costitutivi non riesce a stare al loro passo: «tutti sembrano vergognarsi, come l'anima, di essere vincolati a un corpo, di appartenere alla natura. L'ideale a cui aspirano è di ridurre il residuo corporeo a un minimo infinitesimale, di raggiungere una esistenza in certo qual modo angelica» (Ivi, p. 178). Commisurato ai suoi compiti, l'uomo è «una *faulty construction*, una costruzione difettosa» (Ivi, p. 39). L'obiettivo quindi diviene quello di modificare il corpo per sottrargli la sua fatalità, spostando sempre più in là i suoi limiti tramite interventi di ingegneria applicati all'uomo (*Human Engineering*): «Come un pioniere, l'uomo sposta i propri confini sempre più in là [...], poiché varca i limiti congeniti della sua natura, passa in una

sfera che non è più naturale, nel regno dell'ibrido e dell'artificiale. Insomma *lo scopo degli esperimenti* è di sottoporre a una metamorfosi *il fisico* che era stato sempre considerato un "destino" [...], *di spogliarlo della sua fatalità*, e ciò significa al tempo stesso togliergli quanto ha di "fatale" e di umiliante» (Ivi, p. 44). Il corpo diventa l'oggetto privilegiato di continue lavorazioni tecnologiche e culturali volte a renderlo più adatto al sistema delle macchine. Per lenire il sentimento della propria umiliazione l'uomo si disumanizza, si rende cosa tra le cose, *desidera* divenire una cosa. Ciò che l'uomo infatti «considera un'onta non è affatto di essere ridotto a cosa, ma al contrario di *non* esserlo» (Ivi, p. 37). La macchina è il modello da emulare. Per tutte queste ragioni, nelle rappresentazioni diffuse, il corpo umano è un impaccio all'evoluzione culturale e al progresso tecnologico. Facendo riferimento al mito greco di Icaro, Anders commenta provocatoriamente il sentire comune: «Non perché la cera delle ali non regge, cade oggi Icaro, ma perché Icaro stesso non regge. Se potesse buttar di sotto se stesso quale zavorra, le sue ali potrebbero conquistare il cielo» (Ivi, p. 41). Nell'immaginario collettivo, secondo Anders, l'uomo, soprattutto sotto il profilo biologico, è antiquato, obsoleto, vincolato, limitato. Dunque va perfezionato, macchinizzato, cosalizzato.

Pur criticando questo approccio al problema, Anders non nega né che via sia un dislivello fra uomo e tecnica, né che occorra ridurre tale scarto. La sua proposta consiste prima di tutto nell'estendere la dimensione temporale da prendere in considerazione dal punto di vista etico, in quanto le nostre azioni generano effetti su un futuro lontano. Inoltre, parallelamente, occorre aumentare le nostre capacità di sentire, immaginare, comprendere:

se non vogliamo che tutto vada perduto, *il compito morale determinante del giorno d'oggi consiste nello sviluppo della fantasia morale*, cioè nel tentativo di vincere il "dislivello", di adeguare la capacità e l'elasticità della nostra immaginazione e del nostro sentire alle dimensioni dei nostri prodotti e alla imprevedibile dismisura di ciò che possiamo perpetrare; nel portare allo stesso livello di noi produttori le nostre facoltà immaginative e sensitive (Ivi, p. 256).

Il punto per Anders dunque non consiste nel ridefinire l'uomo in quanto tale, o modificare sostanzialmente la cornice paradigmatica che informa il suo pensare e agire. Egli cioè non intende promuovere forme di antropo-decentramento. Ritiene necessario piuttosto ampliare creativamente le facoltà morali e immaginative umane, così da porsi all'altezza delle sfide che il vivere nell'età della tecnica obbliga ad affrontare, a partire naturalmente

dall'orizzonte di problemi che il filosofo stesso ha individuato, i quali sono relativi al dislivello prometeico che ha indotto l'uomo a sentirsi umiliato rispetto ai suoi prodotti.

Per quanto scritto, la posizione di Anders potrebbe fin troppo facilmente essere interpretata come "tecnofoba", in quanto volta a demonizzare la tecnica, la quale è accusata dall'autore di produrre disumanizzazione, di essere divenuta da mezzo un fine in se stessa, di sottoporre concretamente l'umanità alla possibilità di un suo superamento e annichilimento. Nel testo di Anders è poi possibile ravvisare molte delle ermeneutiche della tecnica esposte nel primo capitolo della tesi ("tecnica come compensazione di una carenza", "autonomia della tecnica", "tecnica come dominio", "tecnica come dannazione"). In questo senso, sotto il profilo della descrizione antropologica e dei modi di intendere la tecnica, Anders non propone una nuova concezione dell'uomo e del suo rapporto con la tecnica. Anzi, proprio in virtù dell'immagine tradizionale di uomo muove delle critiche al moderno apparato tecno-scientifico. Tuttavia, tramite le sue analisi, Anders riesce a penetrare in profondità in alcune delle questioni più significative rispetto al rapporto uomo-tecnica nelle odierne società capitaliste. Le sue riflessioni anticipano e fanno emergere uno sfondo di temi e problemi attualissimi, che troveranno un'espressione radicale nelle filosofie transumaniste.

### ***2.2.5 Dall'umano al post-umano: le filosofie transumaniste***

Anche i transumanisti<sup>42</sup> ritengono come Anders che vi sia un'asincronizzazione tra l'uomo e i suoi prodotti che genera un crescente dislivello, sebbene per essi ciò non costituisca un

---

<sup>42</sup> Il *transumanesimo* (o *transumanismo*) si ispira alla tradizione umanista moderna e all'opera pionieristica di alcuni autori che nella seconda metà del Novecento si sono spesi nell'ambito della tecno-scienza e della futurologia. Tra di essi: il padre della crionica Robert Ettinger, l'ideatore delle nanotecnologie Eric Drexler, l'esperto di robotica Hans Moravec, il futurologo FM-2030, Vernor Vinge che ha introdotto il concetto di singolarità tecnologica poi ripreso da Ray Kurzweil. Il movimento transumanista si è sviluppato rapidamente dalla fine degli anni '80. Nel 1988 è nata la prima rivista transumanista, *Extropy Magazine*, diretta da Max More e Tom Morrow, i quali nel 1992 hanno fondato l'*Extropy Institute*. A questi centri di produzione e diffusione del pensiero transumanista, si sono affiancate negli anni '90 altre esperienze, in particolare nel 1998 Nick Bostrom e David Pearce hanno dato vita alla *World Transhumanist Association* (oggi *Humanity+*). Esistono attualmente numerosi gruppi, movimenti, istituti, e poli di ricerca (anche in prestigiose università come Oxford) transumanisti nel mondo, attivi soprattutto in Europa e negli Stati Uniti. In Italia sono presenti l'*Associazione Italiana Transumanisti* (AIT) ed *Estropico* (Estropico fa parte di un network di siti e blog transumanisti). La produzione teorica da parte di autori che hanno sviluppato le coordinate del pensiero transumanista o che comunque sono affini a tale impianto filosofico per posizioni etiche, epistemologiche, temi trattati, ambiti di ricerca, è molto ampia e comprende studiosi afferenti a diverse aree disciplinari, quali: Alexander Chislenko, Raymond Kurzweil, Nick Bostrom, Max More, David Pearce, Anders Sandberg, Aubrey de Gray, Julian Savulescu, James Hughes, esperti di robotica come Kevin Warwick, artisti come Stelarc e Natasha Vita More. Si segnalano alcuni siti transumanisti liberamente

elemento di drammatica criticità. Anzi, i fautori del transumanesimo suggeriscono che un radioso futuro *hi-tech* e *post-human* attenda l'umanità.

Partendo dal presupposto che le attuali tecnologie sovrastano l'uomo sotto il profilo delle prestazioni che rendono possibili, gli autori afferenti a questa corrente di pensiero pongono la questione dell'inadeguatezza del corpo umano rispetto alle macchine: «È tempo di domandarsi se un corpo bipede, che respira, dotato di visione binoculare e con un cervello di 1400 cc costituisca una forma biologica adeguata. Non può far fronte alla quantità, alla complessità e alla qualità dell'informazione che ha accumulato; è intimidito dalla precisione, dalla velocità e dalla potenza della tecnologia ed è biologicamente male equipaggiato» (Stelarc, 1994, p. 63). Nell'età della tecnica, l'uomo, dal punto di vista organico, biologico e cognitivo, è divenuto *obsoleto*. La condizione umana va quindi riconfigurata: «È oramai tempo di ridisegnare gli umani, di renderli più compatibili con le loro macchine» (Ivi, p. 74). I transumanisti affidano alla tecno-scienza la presente e soprattutto futura *riprogettazione dell'uomo*, la cui principale unità è il singolo individuo: «Non si tratta più di perpetuare la specie umana mediante la riproduzione, ma di *perfezionare* l'individuo tramite la riprogettazione» (Ivi, p. 63).

Il transumanesimo – definito da Francis Fukuyama l'idea più pericolosa del mondo (Fukuyama, 2004) – nelle sue varie declinazioni<sup>43</sup> è costituito da un insieme di filosofie che si riconoscono in un progetto tecnico di *perfezionamento* dell'uomo nei suoi aspetti estetici, morfologici, cognitivi, emotivi, genetici, tramite un ampliamento e un potenziamento (*enhancement*) delle capacità e delle caratteristiche umane. Alcuni autori alludono più radicalmente a un eventuale *superamento* dell'uomo nelle forme in cui lo si è fino a questo momento conosciuto. Con il termine “transumano”<sup>44</sup> essi indicano infatti un

---

consultabili, in cui sono disponibili online diversi articoli, saggi, recensioni, interviste, filmati: [www.estropico.org](http://www.estropico.org); [www.extropy.org](http://www.extropy.org); [www.humanityplus.org](http://www.humanityplus.org); [www.transumanisti.it](http://www.transumanisti.it).

<sup>43</sup> Il transumanesimo presenta al proprio interno un'articolazione piuttosto ampia di posizioni teoriche, politiche, etiche. Una delle correnti più rilevanti è costituita dall'*estropianesimo*, il cui principale teorico è Max More (al secolo Max O'Connor). Il concetto di *estropia* si oppone metaforicamente a quello di *entropia*. Per “estropia” si intende la «capacità di certi sistemi non solo di evitare il collasso nel disordine ma di aumentare attivamente il loro livello organizzativo, differenziandosi in questo senso dai processi evolutivi» (Marchesini, 2002, p. 536). L'estropia fa dunque riferimento al «livello di intelligenza, informazione, ordine, vitalità, capacità di migliorarsi di un sistema» come ha scritto More nella dichiarazione transumanista dei principi estropici, versione 3.0 ([www.estropico.org](http://www.estropico.org)). Gli estropici sono coloro che perseguono l'incremento di estropia e si riconoscono in alcuni principi: progresso continuo; auto-trasformazione; ottimismo pratico; tecnologia intelligente; società aperta; auto-direzione; pensiero razionale. Per un approfondimento dell'estropianesimo si rimanda a Marchesini (2002), Farisco (2011), e ai siti: [www.estropico.org](http://www.estropico.org); [www.extropy.org](http://www.extropy.org).

<sup>44</sup> Il termine *transhuman* è la contrazione di *transitional human*. L'espressione compare per la prima volta nel 1957 in un racconto di Julian Huxley, *New Bottles for New Wine*, per poi essere ripresa e modificata

essere umano *incrementato*, in transizione verso una nuova condizione umana, meglio definibile come *post-umana*, in quanto oltre-umana. I transumanisti sono pertanto «coloro che attivamente si preparano a divenire postumani. Coloro che hanno raccolto le informazioni necessarie ad intravedere le possibilità radicali che si prospettano davanti a loro e che utilizzano le opzioni correntemente disponibili per il proprio auto-accrescimento» (<http://www.estropico.com/id104.htm>). Ma chi o che cos'è il post-uomo?: «Secondo i rappresentanti del transumanesimo questa domanda è posta male. Nessuno può dire che cosa sarà il post-uomo, perché la fase transizionale in atto non ci consente di formulare delle ipotesi anche solo lontanamente predittive. Di certo il post-uomo avrà rotto la continuità con il suo progenitore» (Marchesini, 2002, p. 531). Sebbene non si possa esattamente sapere come sarà il futuro stadio evolutivo in cui si approderà alla condizione post-umana, quest'ultima è assunta a priori come desiderabile, nonché realizzabile, grazie alla fiducia nei progressi del sapere scientifico e nelle sue applicazioni tecnologiche più avanzate, quali in particolare l'Intelligenza Artificiale forte, la robotica, le nanotecnologie, le biotecnologie:

Un postumano è il discendente di un essere umano che è stato incrementato fino al punto di non essere più un essere umano. Molti transumanisti aspirano a tale condizione.

Una volta raggiunto lo stadio postumano, le capacità intellettuali e fisiche saranno di molto superiori a quelle di un essere umano non incrementato. Un essere postumano sarà più intelligente di ogni genio mai vissuto e avrà una memoria infallibile. L'organismo postumano non sarà suscettibile alla malattia e non subirà l'invecchiamento. Energia, vigore e gioventù saranno illimitate. La capacità di provare emozioni, piacere ed amore potrebbe anche essere amplificata, così come la capacità di apprezzare la bellezza artistica. Stanchezza, noia, irritabilità sarebbero sotto il nostro controllo. I mezzi con i quali i transumanisti sperano di raggiungere lo stadio postumano includono, ma non solo, i seguenti: nanotecnologia molecolare, la cosiddetta "ingegneria genetica", l'intelligenza artificiale (alcuni pensano che i primi postumani saranno proprio delle intelligenze artificiali), medicinali per il controllo dello stato d'animo, terapie anti-invecchiamento, interfaccia neurologici, strumenti avanzati per la gestione delle informazioni, medicinali per l'incremento mnemonico, computer portabili/indossabili, innovazioni di carattere economico (vedi *Idea Futures*, Collaborative Information Filtering) e tecniche cognitive [...]. Si tratta, quindi, di innovazioni di carattere

---

concettualmente nel 1989 dal futurologo Fereidoun M. Esfandiary (che mutò il proprio nome in FM-2030, per richiamare la data in cui avrebbe sperato di compiere 100 anni, sebbene morì nel 2000) nel testo *Are You a Transhuman?* (in Marchesini, 2002; in <http://en.wikipedia.org/wiki/FM-2030>).

tecnologico o sociale che contribuiscono al benessere generale dell'umanità e, allo stesso tempo, ci portano più vicini alla nostra destinazione transumanista.

I postumani potrebbero essere completamente sintetici (fondati su intelligenze artificiali) o potrebbero essere il risultato di una serie di incrementi parziali effettuati su esseri umani biologici o su esseri transumani. Certi postumani potrebbero persino decidere di sbarazzarsi dei propri corpi e di vivere all'interno di supercomputers, assumendo la forma di informazione pura. E' stato detto che è impossibile, per noi esseri umani, immaginare come potrebbe essere la condizione postumana. Gli esseri postumani potrebbero intraprendere attività ed avere aspirazioni che noi non possiamo nemmeno cominciare ad immaginare, come una scimmia non ha la possibilità di comprendere la complessità della vita umana (<http://www.estropico.com/id104.htm>).

Nella visione transumanista, in un futuro non lontano, l'umanità potrà usufruire di tutti i vantaggi offerti dal progresso della tecno-scienza, a patto che le tecnologie siano rese sicure, disponibili per tutti e che chiunque possa essere libero di modificarsi tramite esse se lo desidera (principio di "libertà morfologica"). Prima di divenire post-umano, l'uomo si potenzierà grazie a innesti tecnologici, di cui si potrà avvalere non solo a scopo preventivo, terapeutico e curativo, ma *migliorativo*. In sintesi, per i transumanisti:

L'umanità sarà radicalmente trasformata dalla tecnologia del futuro. Si prevede la possibilità di ri-progettare la condizione umana in modo di evitare l'inevitabilità del processo di invecchiamento, le limitazioni dell'intelletto umano (e artificiale), un profilo psicologico dettato dalle circostanze piuttosto che dalla volontà individuale, la nostra prigionia sul pianeta terra e la sofferenza in generale (*primo principio transumanista*, <http://www.transumanisti.it>).

I transumanisti credono che una vita degna di essere vissuta è una vita buona, che una vita buona è tale solo se è anche una vita felice e che una vita è felice se è perfetta. Le caratteristiche che un ente dovrebbe avere per attingere a una vita perfetta sono: longevità indefinita (o immortalità), assenza di malattia e di invecchiamento, salute e benessere psico-fisico, estensione di qualità corporee e mentali al di là di quelle possedute per natura. Il transumanesimo rappresenta dunque per certi aspetti una forma di speculazione futurologica mossa – oltre che da un atteggiamento tecnofilo, prometeico e scienziato, che investe utopicamente la tecno-scienza di una speranza soteriologica – da premesse filosofiche (etiche, epistemologiche e ontologiche) che derivano da una singolare e a mio



parere incoerente commistione di materialismo, riduzionismo informazionale, neo-utilitarismo, neo-edonismo, eudemonismo, liberismo, individualismo radicale.

In virtù di tale apparato concettuale, i transumanisti ritengono che sia lecito per gli uomini cercare di migliorare la propria condizione, singolarmente e come specie. Soprattutto essi anelano a passare da un'evoluzione naturale, quindi "cieca", casuale e ingovernabile, a una autodiretta, controllata e pilotata dall'uomo stesso:

L'idea cardine del transumanesimo può essere riassunta in una formula: è possibile ed auspicabile passare da una fase di evoluzione cieca ad una fase di evoluzione autodiretta consapevole. Siamo pronti a fare ciò che oggi la scienza rende possibile: prendere in mano il nostro destino di specie. Siamo pronti ad accettare la sfida che proviene dai risultati delle biotecnologie, delle scienze cognitive, della robotica, della nanotecnologia e dell'intelligenza artificiale, portando questa sfida su un piano politico e filosofico, per dare al nostro percorso un senso e una direzione (dalla premessa del *manifesto dei transumanisti italiani*, <http://www.transumanisti.it>).

Nella prospettiva transumanista la natura è considerata una "matrigna", che di volta in volta è paventata, denigrata e sfidata attraverso la volontà di potenza dell'uomo che si vuole imporre su di essa tramite il sapere tecno-scientifico. Liberarsi del corpo, o modificarlo radicalmente attraverso innesti tecnologici, significa vivere pienamente una dimensione artificiale, post-organica e post-biologica, sottraendosi alla presa della natura, quindi al destino proprio dei viventi:

Secondo il pensiero transumanista l'uomo sta entrando – o, meglio, è già entrato – in una fase di transizione postbiologica caratterizzata da una profonda e pervasiva rivisitazione del corpo e delle sue prestazioni a opera della tecnologia. L'idea di base del pensiero transumanista è che la nostra specie stia attraversando una fase critica in veloce trasformazione, in cui le sempre più potenti possibilità di intervento modificheranno sostanzialmente non solo l'ambiente dell'uomo nonché le caratteristiche strutturali e funzionali del corpo, ma soprattutto l'identità ontologica (Marchesini, 2002, p. 527).

I transumanisti intendono ridefinire, abolire, oltrepassare i limiti e i confini biologici, tecnologici, culturali, al fine di ridurre o eliminare definitivamente tutte le condizioni della vita ritenute maggiormente indesiderabili. Si tratta cioè di migliorare la salute, le prestazioni fisiche, affettive e cognitive-intellettive, rimuovere il più possibile il dolore e le

malattie, rallentare (o fermare e invertire) il processo di invecchiamento, allungare la vita e procrastinare la morte, guadagnando un'estrema longevità. Alcuni transumanisti aspirano inoltre all'immortalità, che sarebbe perseguibile grazie a procedure crioniche di ibernazione del corpo (già oggi praticate), che permetteranno, quando vi saranno le condizioni idonee, di riportare in vita il corpo (o solo il cervello) della persona; o a una futuristica "transbiomorfosi", che consiste nella scannerizzazione neurale e nel successivo processo di "mind uploading" (e conseguente "downloading") della mente individuale (ridotta a funzione emergente dalle connessioni neurali) su un computer, in una realtà virtuale, o in un Robot (Borgna, 2009; Moravec, 1994).

La denigrazione del corpo, le azioni che su di esso i transumanisti si apprestano a intraprendere, rimandano a «una rappresentazione del medesimo che vede tra i propri tratti fondamentali la sfida alla storicità, alla mortalità e alla stessa materialità del corpo, il disprezzo per i limiti fisici e la concomitante esaltazione della libertà, del cambiamento e dell'autodeterminazione» (Borgna, 2009, p. 277). Essi sognano una fuga dall'organico e desiderano essere informazione pura, riducendo il Sé a un codice, a un algoritmo, a una coscienza priva di sostrato biologico. Il post-umano è così un essere *disincarnato*:

Nel postumano disincarnato, insomma, ciò che conta non è la materia, l'hardware, bensì il software. Si postula che l'informazione contenuta nel mio corpo si possa estrarre e introdurre pari pari in un altro corpo, in una macchina, nella ferraglia e nel silicio di un robot. Se l'identità di un Sé consiste in una certa configurazione neurale, in un insieme di forme d'onda, nei segni astratti di un codice, allora il corpo biologico diventa una sede occasionale e trascurabile di quel Sé, che può essere trasferito in qualunque altro supporto. Il corpo cessa di essere ciò che è sempre stato: il segno distintivo ultimo dell'identità individuale (Longo, 2003, p. 84).

Il post-umano cui aspirano i transumanisti è in ultima istanza una figura eterea e angelica, più prossima al divino che all'umano. Essa è il frutto di un'immaginazione futuristica che coniuga un grezzo pseudo-materialismo a una sorta di idealismo informazionale riduzionista. Il risultato è un'avveniristica *new age* tecno-gnostica che richiama l'euforia «del capitalismo avanzato che vede nella tecnologia il futuro dell'umanità. Tale visione rappresenta la diffusa macronarrativa di fuga dall'incarnato sé umano per approdare alla falsa trascendenza di una macchina a mio parere altrettanto molare, edipizzante, dispotica e basata sullo sfruttamento» (Braidotti, 2003, p. 272).

Come sottolineato nella ricostruzione delle radici teoriche del transumanesimo effettuata da Bostrom (2005a) e come del resto dichiarato a più riprese da diversi esponenti del movimento, i transumanisti si rifanno esplicitamente alla tradizione umanista, soprattutto moderna:

Il transumanesimo può essere descritto come un'estensione dell'umanesimo, dal quale è in parte derivato. Gli umanisti sostengono l'importanza del singolo essere umano, del pensiero razionale, della libertà, della tolleranza e della democrazia. I transumanisti concordano con tutto ciò ed aggiungono una forte enfasi su quello che, potenzialmente, potremmo divenire. Non solo intendiamo utilizzare mezzi razionali per migliorare la condizione umana ed il mondo, ma vogliamo anche utilizzare gli stessi strumenti per migliorare l'organismo umano. Questo vuol dire che non ci limitiamo ai mezzi usualmente sostenuti dagli umanisti (per esempio l'educazione), ma che sosteniamo anche l'uso dei mezzi tecnologici che, un giorno, ci permetteranno di spingerci al di là di quello che oggi si definirebbe umano (<http://www.estropico.com/id104.htm>).

Come gli umanisti, i transumanisti sono per la ragione, il progresso ed i valori centrati sul proprio benessere, piuttosto che su di una autorità religiosa esterna. I transumanisti spingono l'umanesimo verso la sfida alle limitazioni della specie umana con l'uso di scienza, tecnologia, creatività e pensiero critico. Noi sfidiamo l'inevitabilità dell'invecchiamento e della morte. Perseguiamo la crescita ininterrotta delle nostre capacità intellettuali e fisiche, nonché il continuo sviluppo emotivo. Vediamo l'umanità come una fase di transizione nella continua evoluzione della vita intelligente. Siamo a favore dell'uso di metodi scientifici per rendere possibile il passaggio dalla condizione umana a quella transumana e postumana (<http://www.estropico.org>).

Transhumanism is a loosely defined movement that has developed gradually over the past two decades, and can be viewed as an outgrowth of secular humanism and the Enlightenment (Bostrom, 2005b, p. 202)<sup>45</sup>.

A parte l'esigenza programmatica di darsi dei progenitori illustri, da Bacone a Kant, e una presunta filiazione diretta con gli stessi – che risulta alquanto discutibile a mio parere – i transumanisti in effetti si pongono in continuità con parte della vulgata moderna, esasperandone alcuni tratti, in particolare l'ottimismo rispetto al divenire storico, il ruolo

---

<sup>45</sup> «Il transumanesimo è un indefinito movimento che si è gradualmente sviluppato negli ultimi due decenni, e può essere visto come un prodotto dell'umanismo laico e dell'Illuminismo» (*traduzione mia*).

salvifico della tecno-scienza, il sentimento di onnipotenza implicito nel desiderio di immortalità e nell'ossessione per il superamento dei vincoli biologici, il pensiero dualistico che disgiunge natura e cultura, biologico e tecnologico, organico e inorganico, naturale e artificiale. Essi danno vita a una sorta di umanesimo "post-illuminista" (Bostrom, 2005b; Marchesini, 2002) o "post-postmodernista" (Campa, 2008). Un umanesimo non propriamente antropocentrico, almeno in prima battuta, dato che il post-umano che tramite esso si propugna è una forma evolutiva non più (del tutto) umana. Tuttavia, i transumanisti restano (almeno parzialmente) antropocentrici. Le proprietà dell'essere che per loro sono essenziali e degne del massimo valore e rispetto – la coscienza e l'intelligenza (Campa, 2008) – sebbene possano essere possedute non solo dall'uomo, ma anche potenzialmente da altre forme di vita o addirittura da creature artificiali, sono comunque ascrivibili primariamente all'uomo, secondo i dettami della tradizione moderna occidentale. I transumanisti si limitano in realtà ad antropomorfizzare l'alterità non umana, ossia estendono al non umano talune caratteristiche ritenute – a torto o a ragione – come originariamente proprie dell'umano. Ad avere valore sono allora tutti gli enti che possiedono coscienza e intelligenza, che siano umani o non umani. E hanno tanto più valore quanto più esprimono in sé tali qualità. L'alterità non umana, in altri termini, è giudicata e valorizzata non in quanto alterità che presenta delle differenze, ma sulla base del possesso o meno di proprietà un tempo riservate esclusivamente all'umano. I transumanisti finiscono così per costruire gerarchie tra le forme di vita e le macchine in base a presupposti assiologici e ontologici ancora antropocentrici. Inoltre, la rappresentazione della tecnica che essi propongono è ancorata a una prospettiva strumentale, progressiva, teleologica ed è animata da un atteggiamento tecnofilo, escatologico e prometeico. Pertanto non si discosta significativamente dalle ermeneutiche della tecnica che si sono esplorate nel primo capitolo della tesi.

Come si può facilmente intuire, pur avendo qualche merito – come ad esempio porre l'accento sulla dimensione poetica della tecnologia, cercare di chiarire e prevedere l'impatto presente e futuro della tecnica, occuparsi di delineare un quadro etico rispetto all'utilizzo delle tecnologie più all'avanguardia (Marchesini, 2002) – la prospettiva transumanista si presta a una molteplicità di critiche, sia su singoli e specifici aspetti, sia rispetto alla sua impostazione complessiva (Borgna, 2009; Callea, 2008; Farisco, 2011; Fukuyama, 2004; Longo, 2003; 2006a; 2006b; Marchesini, 2002; 2009; 2011; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Postigo Solana, 2009; Viola, 2010). Non intendo entrare nel merito delle diverse critiche che sono state mosse ai transumanisti. Mi interessa qui

sottolineare che la loro filosofia futuristica riesuma le moderne mitologie del progresso umaniste e scientiste (Ferrante, 2013), ricollocandone tuttavia i presupposti – fra l'altro estremamente banalizzati e semplificati – entro un quadro storico e culturale completamente diverso rispetto a quello in cui sono nati. L'esito di questa operazione è un enfatico tecnicismo superomista fintamente razionale, pseudo-scientifico e pseudo-positivista.

I transumanisti si confrontano con temi e problemi che, al di là delle evidenti differenze di spessore concettuale, sono in parte condivisi con gli autori menzionati in questo capitolo (Freud, Heidegger, Foucault, ma soprattutto Anders)<sup>46</sup>, in quanto sono ascrivibili alla crisi dell'immagine tradizionale dell'uomo nel nuovo orizzonte tecno-scientifico e alla necessità di un suo ripensamento. Ma le risposte che i transumanisti prospettano risultano riduttive e inadeguate per affrontare la complessità dei mutamenti in atto. Di fatto essi non fanno altro che evocare un immaginario salvifico in cui si elogiano le mirabolanti possibilità offerte dalla tecnica, senza né formulare una nuova antropologia su basi teoriche innovative, né operare una ridefinizione dei problemi stessi oltre le coordinate umaniste e antropocentriche. Il post-umano, pensato in questi termini, non può essere una soluzione ai problemi del presente. Esso rappresenta una caricatura culturale degli aspetti più retrivi e obsoleti del moderno, di cui i transumanisti si sono appropriati, fra l'altro a mio parere in modo indebito.

Anche fermandosi qui con la disamina critica del transumanesimo, ci sarebbero sufficienti elementi per mostrarne l'inconsistenza teorica. Tuttavia, una serie di fatti invitano a considerarne il possibile impatto sull'immaginario culturale: 1) le associazioni transumaniste hanno vissuto una fase di rapida espansione e sono presenti in decine se non in centinaia di Paesi; 2) molti transumanisti occupano posizioni in diverse prestigiose università<sup>47</sup>; 3) ma soprattutto, un atteggiamento transumanista, come sostiene Fukuyama, è implicitamente presente in numerosi programmi di ricerca nel campo della biomedicina (Fukuyama, 2004), ma anche a mio parere della robotica (si pensi alla ricerche di Kevin Warwick), della protetica, delle biotecnologie, della Realtà Aumentata.

L'immaginario cui i transumanisti fanno riferimento, se privato dei tratti più futuristici e fantascientifici, è relativamente diffuso oggi, soprattutto in certa retorica capitalista e scienziata. Per esempio, il corpo a cui i transumanisti aspirano (biologico o robotico che

---

<sup>46</sup> Non si vuole con ciò ovviamente sostenere che vi sia un'affinità di qualsivoglia natura fra questi autori e i transumanisti. Si tratta piuttosto di una sovrapposizione tematica.

<sup>47</sup> Un transumanista, Giuseppe Vatinno, è anche diventato deputato con l'Idv nel parlamento italiano nel 2012, concludendo il suo mandato nel 2013.

sia) è in ultima istanza un corpo invulnerabile, che non vuole lasciarsi ferire dall'esistenza, un corpo che tende alla perfezione. E ciò che è perfetto non cambia, è cristallizzato in una sorta di prolungamento indefinito dell'attimo, metafora di un capitalismo che non vuole finire. Questo corpo, che non reca più in sé i segni del tempo, che dunque è privo di storia, che non muore e non soffre, che è sempre in salute e in forma, rimanda al corpo prodotto dall'immaginario consumista, capace di un godimento senza fine. Evoca gli scenari del doping, della farmacologia, del fitness, della chirurgia estetica, e di tutte le principali forme con cui il capitalismo avanzato modella gli immaginari e genera prassi diffuse (Ferrante, 2012). Che sia un corpo potenziato, riprogettato, superato, di certo è un corpo privo di temporalità e di esperienza vissuta, dunque *ineducabile*. Educare implica un cambiamento agito da individui che crescono scoprendo e sperimentando i propri limiti (Palmieri, 2011; 2012), soggetti la cui corporeità è in divenire, storicamente situata. Per educare occorre promuovere progetti e situazioni di attraversamento esperienziale ed esistenziale necessari a un'elaborazione cognitiva e affettiva della vita, anche con le sue ferite. Degli esseri post-umani, perfetti, immortali, che non invecchiano, non hanno alcun bisogno di essere educati né di educare. L'immaginario transumanista, così come quello tardocapitalista, è dunque intrinsecamente *antipedagogico*. In esso per alcuni versi si dipinge l'educazione come un rudere, una pratica obsoleta e inadeguata, una tecnologia arcaica che andrà sostituita da forme di potenziamento fisico e intellettuale più efficaci ed efficienti. Perché la scuola, perché l'educazione, se le tecnologie del futuro garantiranno effetti più immediati e scientificamente controllati? Perché faticare sui libri se impiantando un microchip sottopelle sarà possibile raggiungere risultati di apprendimento migliori e in minor tempo? «Certo» scrive Aluisi Tosolini «se avessero ragione i transumanisti tutto si ridurrà a un'operazione di upload: a un caricare/scaricare informazione. Un'operazione di "formattazione"» (Tosolini, 2008, p. 28). In fin dei conti, ridurre l'educazione a trasmissione di informazioni per via tecnica, non è una propaggine deteriore e perversa di certo nozionismo cognitivista? E tutto ciò, pur rappresentando un'estremizzazione per ora lontana dalla realtà, non rimanda a istanze aziendaliste e tecniciste attualmente molto in voga in certi settori sociali ed economici che influenzano direttamente e indirettamente l'educativo?

Al di là della radicalità delle questioni poste, occorre ravvisare nell'immaginario capitalista e tecnocratico contemporaneo delle tendenze profondamente antipedagogiche<sup>48</sup>. Il

---

<sup>48</sup> Di questi aspetti ci si occuperà nel terzo capitolo della tesi.

transumanesimo rappresenta allora un sintomo culturale, che allude alla possibile dissoluzione dell'educazione nell'età della tecnica.

### 2.3 L'umano oltre l'uomo

Se ci si sporge oltre l'uomo pensato dall'umanesimo non si trova il disumano, l'inumano o il post-umano, ma la possibilità di *esperire diversamente la propria umanità*. Gli autori presi in considerazione in questo capitolo rilevano la crisi dell'Umanesimo (e per estensione dell'umanesimo) nell'età della tecnica e scavano criticamente in essa, proponendo una ridefinizione dell'immagine dell'umano, che nelle loro intenzioni si dovrebbe collocare al di là di quella diffusa dalle filosofie umaniste. Come scritto all'inizio di questo capitolo, la morte dell'uomo infatti non allude semplicemente allo svuotamento delle tradizionali categorie antropologiche, ma consente una loro significativa riformulazione teorica. Salvo che per i transumanisti (e in parte per Anders), poi, tale questione non sottintende la possibile scomparsa effettiva dell'uomo, ma rimanda all'opportunità di fare un'esperienza della propria umanità significativamente differente rispetto al passato. Il mutamento delle condizioni reali di esistenza e la modificazione del sapere e dell'immaginario generata sia dall'apporto della filosofia che da quello delle scienze, concorrono a promuovere un rinnovamento dei modi attraverso cui l'essere umano entra in rapporto con se stesso e con gli altri (umani e non umani). A cambiare sono le forme in cui diviene possibile esprimere la propria umanità, ciò che si considera rilevante e degno di interesse e attenzione, le domande e i problemi che ci si pone.

La psicoanalisi freudiana ridisegna il panorama interiore dell'uomo, costringe a confrontarsi con l'impossibilità di essere trasparenti a se stessi, e identifica una matrice pulsionale e biologica nel comportamento umano, che spiana la strada al ripensamento del rapporto tra natura e cultura. Il *Dasein* heideggeriano rappresenta un tentativo di rifondazione ontologica non metafisica della relazione tra uomo e mondo a partire dall'evento essenziale della manifestazione dell'essere, dunque da qualcosa di diverso dall'*anthropos*. Ad avere valore non è più l'uomo in quanto tale, ma l'essere. Foucault mostra come l'uomo stesso sia un prodotto storico e culturale, il cui statuto dipende da specifiche configurazioni epistemiche. Modificandosi la geografia dei saperi, esso scomparirà, perlomeno nelle forme in cui negli ultimi secoli lo si è tematizzato. Al centro

dell'indagine conoscitiva non ci sarà dunque più l'uomo, ma i sistemi e le strutture che lo precedono e per certi aspetti lo determinano. Anders solleva la questione del rapporto uomo-macchina e dello squilibrio che si è venuto a creare in questo rapporto, evocando la necessità di ampliare le facoltà immaginative umane. In tutti i casi, gli autori menzionati rileggono l'uomo a partire dalle relazioni che intesse con diverse forme di alterità, le quali rivestono un ruolo primario nella sua costituzione: l'inconscio, l'essere, le strutture dell'episteme, le macchine. Con ciò essi rivelano, anche oltre le loro intenzioni, che la *pensabilità dell'uomo è inscindibile dalla pensabilità del non umano*.

Come si è già avuto modo di sottolineare, gli autori trattati in questo capitolo, pur ripensando l'uomo in una civiltà dominata dalla tecnica e dalla scienza, non mettono del tutto in discussione alcune delle fondamentali istanze antropocentriche che sottostanno all'umanesimo. Ma, grazie anche alla loro opera, si sono potute inaugurare delle filosofie che si sono poste oltre l'umanesimo, decostruendone le premesse antropocentriche.

In funzione dell'argomentazione che si vuole impostare in questa tesi, ciò che si può trarre dai loro contributi è che l'uomo non è autonomo e autosufficiente nella definizione dei propri predicati, ma dipende da dimensioni ascrivibili al molteplice campo del non umano. In altre parole, a differenza di quanto preteso dalla tradizione umanista, l'uomo non si fa da sé, non è cioè il supremo demiurgo e artefice di se stesso. Proprio questa consapevolezza, in una prospettiva laica, è la matrice per una nuova antropologia filosofica, la quale per le ragioni esposte non può che essere una *filosofia della relazione con l'alterità*, ove la categoria di alterità va estesa anche al non umano. In questo punto si innesta inoltre il discorso sulla tecnica. Se l'antropologia diviene lo studio di come "i ponti" che connettono l'umano al non umano configurano l'umano stesso, allora uno di questi ponti riguarda le alterità tecnologiche. Ecco perché un'ermeneutica della tecnica che tematizzi in modo innovativo il rapporto tra uomo e tecnica è inseparabile da una riflessione antropologica, intesa come filosofia dell'alterità. Ermeneutica della tecnica e antropologia filosofica trovano un punto di convergenza nel riconoscimento di uno statuto performativo dell'alterità non umana, la quale ha un ruolo rilevante nella costruzione dei predicati umani. L'alterità diviene cioè un operatore di antropo-decentramento e di etero-centratura (Farisco, 2011; Marchesini, 2002; 2006; 2008; 2009; 2011). L'uomo non è più il centro del mondo e di se stesso, non basta a se stesso e non si può più comprendere *unicamente* a partire da sé. Ciò significa infine ragionare in termini di integrazione dialettica dell'alterità non umana nell'identità umana: l'alterità «è al tempo stesso esterna e interna all'identità, quindi è parimenti dialettica e integrata» (Marchesini, 2009, p. 25). L'umano si scopre



contaminato dall'alterità. In tal senso, la prospettiva che qui si sta accennando e che si svilupperà nella seconda parte della tesi, rimanda non solo a una filosofia dell'alterità, ma anche a una *filosofia dell'inclusione*.

Tutto ciò, oltre che restituire una complessa problematica antropologica, pone anche una questione pedagogica: in gioco sono infatti le modalità e le categorie attraverso cui gestire e pensare la formazione dell'uomo nell'età della tecnica.

## 3. Il disagio dell'educazione nell'età della tecnica

### 3.1 La crisi dell'educazione tra formale e informale

Nell'introduzione alla prima parte della tesi si è formulata la domanda generativa della ricerca qui presentata: *che ne è dell'educazione nell'età della tecnica?* Si è poi specificato che tale domanda presuppone implicitamente due ipotesi interpretative. La prima riguarda la fondamentale assunzione che la vita umana oggi si dispiega in un orizzonte tecnico, la seconda allude al fatto che l'educazione in questo scenario è in crisi.

Tramite il percorso fin qui svolto si è esplorata la prima ipotesi sottesa alla domanda iniziale. Si è cioè chiarito che cosa significhi l'espressione "età della tecnica" e che cosa comporti vivere in un *milieu* tecno-scientifico, che rispetto al passato presenta delle continuità ma anche delle rotture e dei tratti inediti. Nei primi due capitoli si è quindi tracciata una sorta di "cartografia del presente", ossia si è delineato il quadro complessivo entro cui collocare la problematica educativa. Pur da differenti angolature, in essi si è ritagliato e delimitato lo spazio teorico entro cui inscrivere la questione pedagogica che ci si accinge a trattare, evidenziando un nucleo di temi e problemi attinenti alla dimensione epocale assunta dalla tecnica nella società contemporanea. Si è così descritta l'età della tecnica come caratterizzata da mutamenti continui, pervasivi, rapidi, che coinvolgono di fatto anche il non umano (animali, piante, ecosistemi) e si estendono a livello di effetti nello spazio (dimensione planetaria e globale) e nel tempo (generazioni future). L'esistenza umana si snoda oggi in larga misura in una società ipertecnologica, estremamente complessa, dinamica, caotica, frammentata, plurale, in cui appare compromessa la facoltà previsionale necessaria per calcolare l'impatto delle diverse tecniche sull'uomo e sulla natura (di cui lo stesso essere umano è parte) nel medio e nel lungo periodo. Da qui la constatazione di un dislivello tra lo sviluppo tecnico – ciò che è divenuto possibile fare grazie alle tecniche disponibili – e la capacità di elaborazione culturale dello stesso. Il rischio è incorrere in una pressoché totale assenza di governo dei processi, lasciando che a determinare le traiettorie sociali e tecnologiche nel presente e nel futuro sia solamente il mercato, il quale ignora o comunque si disinteressa delle conseguenze dell'utilizzo della

tecnica sia sul mondo umano sia su quello non umano<sup>49</sup>. La riflessione sulla tecnica sollecita in questo senso anche un diverso approccio rispetto al rapporto tra natura e cultura. Un uso dissennato delle tecnologie sta infatti compromettendo gravemente e forse irrimediabilmente gli equilibri della biosfera. La soluzione a questi problemi non potrà mai consistere in un ritorno a una verginale condizione pre-tecnica, in quanto l'uomo è un essere tecnico. Ma se l'esperienza umana del mondo è tecnologicamente mediata, l'impiego della tecnica è a sua volta connotato culturalmente e storicamente. Sicché la questione relativa all'agire tecnico non può essere adeguatamente affrontata e regolata se non facendo anche riferimento ai quadri culturali, etici, normativi, epistemici entro cui le pratiche sociali e tecnologiche si inscrivono e acquisiscono senso. In altre parole, occorre rivolgere la propria attenzione non solo alle prassi, ma ai modi attraverso cui si interpreta il rapporto tra tecnica, essere umano e ambiente (le "ermeneutiche della tecnica").

I cambiamenti in atto impattano nella materialità della vita quotidiana, modificando le condizioni di esistenza e le strutture dell'esperienza, ma concernono altresì il senso comune e l'immaginario diffuso, il pensiero scientifico e filosofico, nonché i modelli antropologici tradizionali. Rispetto a quest'ultimo punto, nel secondo capitolo si è approfondita la questione della cosiddetta "morte dell'uomo", dunque si è tematizzata la crisi che ha investito alcune tra le rappresentazioni dell'essere umano elaborate soprattutto durante la modernità. In questa direzione si è evocato il tramonto dell'Umanesimo e in generale delle filosofie umaniste. Tra Ottocento e Novecento ha iniziato a sgretolarsi la principale cornice paradigmatica occidentale grazie all'intervento combinato di diversi avvenimenti storici, di molteplici saperi (scientifici e filosofici) e dell'evoluzione tecnologica, che hanno concorso a originare processi di antropo-decentramento e di etero-centratura. Il declino dell'umanesimo è probabilmente uno tra gli eventi di maggiore rilievo nella storia culturale recente, in quanto a esso sono correlati una serie di fenomeni e di difficoltà di lettura di quanto sta avvenendo nel mondo, nel senso che i mutamenti sociali, tecnologici, antropologici in atto, pur apportando differenze significative rispetto al passato, continuano a essere decodificati in molti casi con le lenti umaniste, e questo sia per quanto concerne i vari neoumanesimi che per le diverse forme di tecnicismo scienziata

---

<sup>49</sup> Un esempio può aiutare a chiarire la portata di quanto scritto. Nonostante nel mondo si consumino diversi milioni di tonnellate di riso, le specie da cui deriva il riso che viene mangiato e che quindi sono quelle più coltivate (perché vendibili alle masse di consumatori mondiali) sono solo due. Il risultato è che si tende a ridurre notevolmente e in modo irreparabile la variabilità genetica – ad esempio nel 1949, in Cina, erano presenti 10000 varietà di riso, mentre nel 1970 queste erano diminuite a poco più di 1000 – senza tuttavia poter sapere esattamente cosa comporteranno gli effetti di questo impoverimento della biodiversità (Milano, 1997).

(poiché re-attive rispetto all'umanismo). Ci si trova dunque in una fase di *transizione paradigmatica* alquanto complessa e delicata.

Relativamente al contesto costituito dall'età della tecnica, si sono così evidenziati i due principali corni del problema: come interpretare la tecnica (con *quale ermeneutica*) e come interpretare l'essere umano (con *quali categorie antropologiche*). Questi due interrogativi non possono essere disgiunti, in quanto qualsiasi ermeneutica della tecnica chiama in causa esplicitamente o implicitamente un certo posizionamento dell'umano – non solo nei confronti dell'apparato tecnico, ma anche verso sé, gli altri (umani e non umani) e il mondo – e qualsiasi antropologia oggi non può ignorare l'influenza della tecnica sulla costruzione dei predicati umani. Inoltre, tanto le più diffuse ermeneutiche della tecnica quanto le antropologie tradizionali, come si è visto, trovano un punto di convergenza nell'appartenere a una medesima cornice paradigmatica umanista e antropocentrica, che pur attraversando una profonda crisi è ancora egemone.

In estrema sintesi, questo è il quadro teorico che si è ricostruito nei primi due capitoli.

Restrungendo il campo di analisi, si tratta ora di affrontare la seconda ipotesi presente nella domanda iniziale, ossia “che ne è dell'educazione”. I cambiamenti culturali, mediatici e tecnologici hanno stravolto gli stili di vita individuali e sociali, gli ambienti urbani e naturali, il modo di lavorare e quello di nutrirsi (Formenti, 2011; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Tramma, 2005), hanno modificato gli immaginari e le rappresentazioni collettive (Abruzzese, 2006; Brancato, 2006; Caronia, 1996; 2006; 2008; Farci, 2012; Formenti, 2000), hanno ristrutturato la percezione dei ruoli sociali (Meyrowitz, 1995), delle identità e delle soggettività (Bauman, 2009; Braidotti, 1995; 2003; 2014; Tirocchi, 2009; Tramma, 2005), le modalità dell'essere in relazione (Prada, 2012; Zoja, 2009), gli assetti spaziali e temporali (Bauman, 2009; McLuhan, 2008; Meyrowitz, 1995; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Palmieri, 2012; Virilio, 2000), hanno promosso nuove configurazioni corporee (Barone, 2004a; 2012; Capucci, 1994; Caronia, 1996; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Palmieri, 2012), hanno riorganizzato il rapporto con il sapere – con la sua produzione, diffusione e fruizione – alterandone le articolazioni interne e i rapporti interdisciplinari (Ferri, Mizzella e Scenini, 2009; Lévy, 1996; Lyotard, 2008; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Rossi, 2009). In sostanza, si sono ridefinite le forme di vita umane. Occorre pertanto chiedersi che cosa significhi educare a partire da questo scenario, quindi che effetti determinano nel campo educativo i mutamenti in atto, quali siano le loro implicazioni pedagogiche e come ricollocare l'educazione nel panorama attuale.

Le trasformazioni intervenute, ascrivibili alle dinamiche caratterizzanti l'età della tecnica, hanno prodotto 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)<sup>50</sup>, benché tanto le istituzioni quanto i soggetti effettivamente patiscano una congiuntura storica, culturale ed economica certamente sfavorevole e difficile. Il disagio cui si sta facendo riferimento riguarda la possibilità stessa di teorizzare, progettare, allestire, gestire, valutare, comunicare consapevolmente delle esperienze educative che siano in grado di rivestire un rilevante significato individuale e sociale, mantenendo una *specificità intenzionalità pedagogica*. Vi è cioè una difficoltà intrinseca a svolgere il lavoro educativo, individuandone i *confini* e i *nuclei portanti* (Palmieri, 2011; 2012). In altre parole, il disagio coinvolge prima di tutto la struttura dell'educazione, ossia ciò che la connota in senso proprio quale *particolare esperienza*, rendendola riconoscibile e distinguibile da altre esperienze rispetto alle quali può pertanto assumere un peculiare valore (Palmieri, 2012). È dunque un disagio che chiama in causa *l'identità professionale degli educatori e l'identità disciplinare della pedagogia*, che 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. La tradizione educativa non sembra più in grado di aiutare a governare e comprendere i problemi che emergono a partire da un mondo segnato dalla scienza, dall'industria, dalla tecnica (Dewey, 1990). A essere entrati in crisi in seguito alle trasformazioni cui si è fatto riferimento sono infatti alcuni dei principali cardini della pedagogia e dell'educazione<sup>51</sup>. Sicché ci si trova immersi in una crisi *dell'identità del pedagogico*<sup>52</sup>.

La pedagogia, intesa in termini generali come teoria della formazione, e le pratiche educative (scolastiche ed extrascolastiche), hanno vissuto nel XIX e nel XX secolo un periodo di veloce ed entusiasmante accrescimento, guadagnando un'eccezionale centralità

---

<sup>50</sup> Per un approfondimento delle nozioni di educazione formale e non formale, si rimanda a Tramma (2009).

<sup>51</sup> L'educazione e la pedagogia in un certo senso sono strutturalmente in crisi, soprattutto sul versante istituzionale, perché esse 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 certo dalla profondità, rapidità e trasversalità dei mutamenti in atto, ma anche dalla diffusione di un immaginario antipedagogico. Una crisi aggravata inoltre dalla difficoltà della pedagogia di definire un proprio oggetto specifico di indagine (Massa, 1975; 1987; 2003; Palma, 2009).

<sup>52</sup> 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.

sociale e culturale, tanto che molti hanno immaginato un'ipotetica "società educante" (Cambi, 2003; Tramma, 2005; 2009). In questo senso, esse, pur con non poche difficoltà, sono riuscite a intercettare il cambiamento, trovando una propria collocazione, per quanto transitoria, problematica, aperta. Tuttavia, negli ultimi decenni, si è dovuto constatare che l'educazione professionale (formale e non formale) ha perduto parte della sua importanza, anche per effetto di un'educazione ubiqua, pervasiva, costante, che agisce diffusamente:

Oggi, usare l'espressione "società educante" vuol dire ritenere che l'insieme dell'educazione si formi per il contributo di molti fattori, volontà, istituzioni e azioni, alcuni di carattere prettamente pedagogico altri no, quindi che non esista una fonte intenzionale unica o un progetto in grado di inserirsi in tutte le pieghe della società. Esiste invece, accanto all'educazione intenzionale e formale, una sorta di educazione informale generale e diffusa che coinvolge tutte le componenti individuali e collettive di una data società (Tramma, 2009, p. 64).

In questo modo, la società contemporanea «ridiventa paradossalmente simile, per la sua stessa complessità, istruzione scolastica a parte, ad una società semplice e arcaica, nella quale i processi di socializzazione e di trasmissione culturale non sono per lo più demandati a specifiche istituzioni pedagogiche, ma sono invece causati direttamente, in modo diffuso e informale, dall'agire sociale generalmente dato» (Massa, 2003, p. 249).

Il disagio dell'educazione attualmente è causato dalla specifica configurazione che assume il rapporto tra educazione formale (e non formale) e educazione informale<sup>53</sup> (Ferrante e Sartori, 2012; Palmieri, 2012; Prada, 2012), nel senso che quanto avviene nella vita diffusa

---

<sup>53</sup> L'*educazione informale*, secondo Tramma, è non intenzionale (o con scarsa intenzionalità), avviene su base emotiva ed esperienziale, ed «è individuabile in quelle esperienze relazionali e comunicative, riguardanti soggetti collettivi o individuali, in cui si registrano apprendimenti senza che vi siano istituzioni od organizzazioni manifestamente preposte allo scopo e senza che vi sia un'intenzionalità pedagogica, cioè un'intenzionalità che coscientemente pensa l'educazione in quanto tale» (Tramma, 2009, p. 36). Essa riguarda dunque l'insieme di tutte quelle esperienze che di fatto producono apprendimenti e che trovano origine nelle "pedagogie implicite" che innervano il tessuto sociale (Tramma, 2005) e formano i soggetti al di là di ogni specifica volontà educativa e al di fuori delle tradizionali agenzie formative: scuola, Chiesa, famiglia, servizi educativi territoriali, tirocini lavorativi (Tramma, 2009). Quindi è anche e forse soprattutto la vita quotidiana che, oggi più di ieri, conduce a esiti formativi rilevanti (Palmieri, 2012). Il dibattito sull'educazione informale – nozione che in Bertolini si declinava come "autoeducazione", o educazione "naturale" e "spontanea" (Bertolini, 1988) e che Dewey chiamava "educazione non formale" (Dewey, 1965) – e sul suo rapporto con quella formale e non formale non è certamente nuovo. Tuttavia, a rappresentare una novità sono la quantità e la qualità di esperienze che informalmente generano apprendimenti, le quali sono perlopiù riconducibili a modificazioni sociali e culturali rese possibili dalle nuove tecnologie (dai media ai trasporti).

rende per i professionisti dell'educazione estremamente complessa la gestione dei processi formativi. L'odierna espansione delle aree interessate dall'educazione informale, la pregnanza di tale educazione, la sua capacità di presa sui soggetti, i contenuti che veicola, le esperienze che promuove, unitamente al contemporaneo ridimensionamento dell'educazione formale (e non formale) legato, specialmente in Italia, alla cronica insufficienza di investimenti e risorse economiche, provocano nel loro insieme un effetto problematico sulla capacità di teorizzare e progettare intenzionalmente l'educazione:

Le condizioni in cui tutti e tutte viviamo la nostra quotidianità sembrano in qualche modo minare al cuore le dimensioni strutturali su cui si regge qualunque esperienza educativa; come se l'educazione informale, nella sua pervasività, deprivesse l'educazione formale e non formale della sua specifica qualità, svuotandola, lentamente, di senso (Palmieri, 2012, p. 11).

Il disagio dell'educazione è dunque relativo *in primis* alla crisi dell'educazione formale e non formale, ossia dell'insieme delle pratiche educative pensate e agite intenzionalmente. L'educazione professionale infatti fatica a ricalibrare il proprio assetto per far fronte ai cambiamenti in atto. La sensazione che ne deriva è che l'educazione, soprattutto quella intenzionale, non possa essere più data per scontata (Ivi).

Riconoscere un peso a ciò che si è definito come educazione informale significa problematizzare una serie di dimensioni che invalidano le modalità di pensare e di agire l'educazione secondo categorie tradizionali. L'educazione informale si dà tramite l'interazione tra una molteplicità poliedrica e indefinita di soggetti, pratiche, esperienze, situazioni diverse che generano esiti formativi, al di là delle intenzioni, della consapevolezza, della volontà di chi educa e di chi è educato. Ciò determina conseguenze essenziali per le prassi educative e il sapere pedagogico. Tra queste, se ne indicheranno alcune che risultano particolarmente significative in relazione alla crisi dell'educazione professionale.

#### *1. La dispersione dell'educazione nel campo sociale*

Assumere la nozione di educazione informale comporta necessariamente il riconoscimento che l'educazione non avviene solamente nei contesti, nei luoghi e nei tempi appositamente deputati a educare. Nella società contemporanea esistono una *pluralità di occasioni formative differenti* – dai media al gruppo dei pari – il cui carattere è sfuggente, non definibile, né circoscrivibile una volta per tutte. Il problema rispetto a questa dimensione è che l'educazione tende a disperdersi in un campo pressoché illimitato di pratiche e discorsi,

riducendosi a mera *socializzazione* (Prada, 2012), con il risultato di diventare un oggetto di pertinenza privilegiato per la sociologia, l'antropologia e la psicologia sociale piuttosto che per la pedagogia (a meno di non considerare la pedagogia semplicemente come sintesi multidisciplinare). Inoltre, poiché la società «tramite i molteplici processi che la reiterano come quella determinata totalità sociale, impone apprendimenti e comportamenti conformi alle sue modalità di funzionamento» (Papi, 2001, p. 22), un'educazione pensata come socializzazione rischia di smarrire il suo mandato trasformativo per attestarsi su un adeguamento conservativo rispetto alla realtà esistente. Mancano infatti dei contesti formativi capaci di favorire una rielaborazione psicologica, affettiva e culturale dell'esperienza sociale quotidiana.

## 2. *La frammentazione dell'educazione e lo scarto tra apprendimenti formali e informali*

L'ampiamiento dello spettro delle occasioni di apprendimento, insieme alla mancanza di un loro coordinamento e raccordo, implica una *frammentazione delle pratiche formative* che produce una potenziale *concorrenza* fra le diverse agenzie educative (Tramma, 2005; 2009), in ordine a metodi, strategie, modalità, contenuti e tipologie di apprendimento. Gli esperti dell'educazione (insegnanti, educatori, operatori sociali e sanitari) si trovano così alle prese con educandi che accedono alle istituzioni e ai percorsi formativi già *saturi di apprendimenti informali*, spesso confliggenti e disarmonici rispetto a quanto proposto nei contesti educativi formali e non formali (Tramma, 2009). 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)? Come conciliare i ritmi tendenzialmente lenti dell'educazione con la frenesia che caratterizza lo stile di vita contemporaneo? Come insistere pedagogicamente sullo sviluppo dei "progetti di vita" delle persone (Contini, 2009; Palmieri, 2011) quando la precarietà delle condizioni esistenziali e di lavoro, e l'imperscrutabilità del futuro hanno insegnato che la vita non è più progettabile, perlomeno nel lungo periodo (Leccardi, 2009)? Come reclamare il futuro come orizzonte privilegiato dell'educativo (Bertolini, 1988; Iori, 2000; Palmieri, 2011) se i più hanno imparato a percepirlo come minaccioso (Benasayag e Schmit, 2004; Galimberti, 2007; Palmieri, 2012; Prada, 2012)? Come costruire un rapporto autorevole e di fiducia tra educatori ed educandi se si è infranto il patto generazionale che garantiva le condizioni indispensabili per il realizzarsi di percorsi educativi almeno in parte condivisi (Palmieri, 2012)? Come



riprogettare il mondo della scuola alla luce della decadenza della cultura alfabetica e dei suoi specifici modelli di insegnamento-apprendimento basati su un approccio gutenberghiano (Ferri, 2008; Ferri, Mizzella e Scenini, 2009)?

Gli esperti dei processi formativi devono per di più far fronte al dissolvimento di un *milieu educativo*, in passato relativamente unitario e coerente, con conseguente dispersione e frammentazione non solo delle pratiche educative ma anche degli immaginari pedagogici (Massa, 2000; Palmieri, 2012). In questa prospettiva, la crisi dell'educazione è imputabile alle modificazioni avvenute negli *ambienti educativi diffusi*, le quali, come più volte ribadito, dipendono dalle trasformazioni sociali e tecnologiche. La conseguenza è che chi si occupa di formazione fatica ad ancorare le proprie proposte educative a quadri valoriali e sociali di riferimento sufficientemente solidi, stabili e trasversali. Ci si trova pertanto a livello di politiche sociali e scolastiche, nonché nella micrologia degli accadimenti formativi quotidiani, nel paradosso di dover gestire una molteplicità caotica di pratiche e idee (educative e non) differenti, senza che vi sia uno sfondo comune capace di legittimarle e orientarle, mentre al contempo l'educazione informale – che in quanto contingente, casuale e imprevedibile risulta incontrollabile da un “centro decisionale” – continua a produrre effetti formativi che si pongono al di fuori di ogni possibilità di gestione razionale e di validazione socio-politica e pedagogica. In sintesi, si è di fronte a un problema strutturale che coinvolge perlomeno tre aspetti: a) la difficoltà di un monitoraggio e un governo pedagogico (Tramma, 2005) e politico delle dinamiche formative su ampia scala, che ha risvolti particolarmente gravi nel caso di situazioni in cui forme e contenuti dell'educazione informale siano palesemente in conflitto con quelli dell'educazione formale; b) la carenza di una forte legittimazione sociale degli interventi educativi, che traspare anche dal disinvestimento economico rispetto al *welfare* e alla scuola; c) la complessità che emerge qualora si tenti di legare i singoli percorsi e progetti educativi alle più ampie dimensioni collettive. Da quanto scritto dovrebbe risultare evidente che le questioni sollevate non riguardano esclusivamente gli educandi, ma coinvolgono soprattutto gli educatori e che esse non sono solamente di carattere operativo (*come educare*), ma rimandano al contempo al tipo di apprendimenti (cognitivi, affettivi, comportamentali, normativi, valoriali) che si vuole promuovere (*a cosa educare*), quindi alle motivazioni, ai valori e alle finalità che potrebbero e/o dovrebbero orientare le pratiche formative (*perché educare-perché prendere parte a processi educativi*). Le dimensioni pragmatiche e metodologiche sono inscindibili da quelle di natura epistemologica, etica e

politica, senza con questo assumere che l'educativo possa essere ridotto a mera applicazione di conoscenze, valori, ideologie.

### 3. *Il ruolo educativo tra disorientamento e trazioni sociali*

Il concetto di educazione informale conduce a constatare che, al di là di ogni progettazione e intenzionalità formativa, l'educazione, nella sua "positività" (foucaultianamente intesa), è un «accadimento sociale che avviene secondo un arco di possibilità materiali» (Papi, 2001, p. 49). Sicché essa, appartenendo all'ordine degli eventi, produce sempre e comunque degli effetti, a prescindere che i contenuti di questi possano essere valutati a posteriori per essere giudicati come "buoni" o "cattivi" in relazione a determinati valori, criteri morali e standard sociali. In ogni caso, l'educazione non è mai riducibile unicamente a "educazione buona", ossia a educazione auspicabile, come ha preteso gran parte della tradizione pedagogica occidentale (Massa, 1987; 2003; Orsenigo, 2006; Palmieri, 2011; Papi, 2001; Tramma, 2009). Né del resto può essere ridotta solo a mera repressione e a riproduzione ideologica, quindi a "educazione cattiva", come criticamente affermato dal marxismo e dalla psicoanalisi (Massa, 1987; 2003). L'educazione piuttosto «è una cosa né buona né cattiva, ma è una cosa che si dà storicamente e materialmente e che si tratta di conoscere» (Massa, 2003, p. 447).

In quanto agli effetti socialmente non desiderabili dell'educazione, esiste comunque un'educazione all'illegalità, alla criminalità, alla devianza, ecc., rispetto alla quale si possono attivare interventi correttivi, compensativi, trasformativi (Tramma, 2009). Ciò comporta un'estensione del campo concettuale e operativo del pedagogico in una pluralità di ambiti differenti (dalla strada al carcere), con il rischio, ancora una volta, di una *dispersione e frammentazione* (di contesti, soggetti, mandati, strategie, ecc.) che rende arduo identificare i confini precisi del *ruolo educativo* (Maccario, 2009). Un ruolo che contemporaneamente è sempre più sottoposto a *pressioni e trazioni sociali* di diverso genere che erodono o viceversa ampliano notevolmente i contorni tradizionali del profilo degli educatori, causando in essi un senso di disorientamento professionale (Marcialis et al., 2010).

### 4. *La problematica individuazione del valore formativo specifico dell'educazione professionale*

L'educazione informale avviene casualmente, potenzialmente ovunque e in qualunque momento, è quindi estremamente diffusa. Con ciò sembra che *a educare sia la vita stessa*: «lo stesso processo della vita è insieme educativo. Esso allarga e illumina l'esperienza» (Dewey, 1965, p. 7). Ma allora a cosa serve l'educazione professionale se a educare è la

vita? Perché costruire professionalità pedagogiche? È ancora possibile delineare un confine – e nel caso quale – tra vita e formazione (intenzionale)? Se, come detto, non è più l'intenzionalità in quanto tale a qualificare l'educativo, qual è il criterio per discriminare ciò che è educativo – dove per educazione si può intendere genericamente «un'attività che modella, che forma, che plasma» (Ivi, p. 13) – da ciò che invece non lo è? Ad esempio, se si ritiene che a educare sia l'esperienza, quali caratteristiche deve possedere per essere considerata effettivamente educativa (Dewey, 1965; 1990; 2004; Mortari, 2003; Nigris, 2007; Palmieri, 2011; 2012)? E cosa comporta allestire *professionalmente* esperienze educative rispetto a vivere *spontaneamente* esperienze che formano al di fuori di ogni volontà pedagogica? In sintesi, quale *valore formativo specifico* si può assegnare all'educazione intenzionale e professionale rispetto a quella che avviene nella vita diffusa?

##### 5. *La pluralità degli agenti formativi*

L'educazione tradizionalmente è stata considerata come l'unica o quantomeno la principale forma di *antropogenesi* (Mantegazza, 2005), ovvero è stata interpretata come pratica di *umanizzazione* (Tarozzi, 2001), di costituzione dell'*anthropos* (Cambi, 2000; 2003; 2008) secondo determinati criteri regolativi di natura politica, etica, religiosa (Cambi, 2003; Massa, 2003; Orsenigo, 2006), grazie all'opera di un soggetto umano, l'educatore per l'appunto, in relazione con un soggetto altro, l'educando (Biesta, 1998). Ma tematizzare l'educazione informale induce a considerare la *molteplicità e la varietà degli agenti educativi*. A formare oggi non sono unicamente i professionisti o le figure non professionali che storicamente hanno rivestito ruoli educativi (genitori, ecc.), ma anche soggetti sociali diversi. Inoltre, più radicalmente, si può attribuire un'agentività pedagogica non solo a esseri umani ma anche a enti non umani (Sartori, 2012; Marchesini, 2002). Ciò significa riconoscere un *effetto retroattivo del non umano sull'umano* (Marchesini, 2002; 2009), che può produrre esiti di ordine formativo. L'educazione informale genera apprendimenti in seguito a eventi imprevedibili, occasionali, non sempre attinenti in modo stringente alla sfera della soggettività. Ad esempio, possono educare, anche a prescindere da ogni volontà umana, la disposizione degli spazi, la scansione dei tempi, gli animali, gli eventi naturali (per esempio una catastrofe), le tecnologie (in particolare, sono quelle digitali a palesare maggiormente la retroattività del non umano), ecc. Riflettere sull'educazione informale, quindi, può aiutare a esplicitare il *ruolo del non umano nella formazione*, anche nell'educazione formale e non formale. In qualche modo, ciò era presente anche in alcuni modelli tradizionali – si pensi all' "educazione delle cose" in Rousseau (1997), al ruolo dei materiali nella pedagogia della Montessori (1999) o a quello

dell'ambiente in Dewey (1965; 1990; 2004) – benché in essi l'ultima parola spettasse sempre al soggetto umano, quale ente in grado di regolare e dirigere l'esperienza. Per quanto scritto, l'agente dell'educazione – tanto nell'educazione formale e non formale, quanto in quella informale – non è più *esclusivamente* l'uomo, il quale fra l'altro, anche quando agisce intenzionalmente per educare, deve maneggiare una materialità che non controlla pienamente (Sartori, 2012). Secondo alcune prospettive pedagogiche presenti nel dibattito internazionale, l'apprendimento è una risultante dell'*intreccio tra componenti umane e non umane* (Fenwick, 2010a; Fenwick e Edwards, 2010; Fenwick e Landri 2012; Sartori, 2012; Sørensen, 2009). Quindi, come ripensare l'educazione a partire dalla constatazione che essa avviene per fattori, esperienze e agenti non solamente umani? Come questa considerazione può impattare sulla progettazione e sulla metodologia del lavoro educativo, e come può concorrere a riposizionare il ruolo dell'educatore nelle prassi e riconfigurare l'oggetto di interesse del sapere pedagogico?

#### 6. *Le nuove sfide: implicazioni pedagogiche e antropologiche*

Le trasformazioni tecnologiche e sociali, gli apprendimenti che queste rendono possibili, esortano la pedagogia a rispondere a una molteplicità di *sfide*, che – al di là dei diversi specialismi interni (didattica, pedagogia speciale, pedagogia sociale, pedagogia dell'infanzia, ecc.) – richiedono a mio avviso una responsabile presa di posizione rispetto alla correlazione tra specifici assi tematici. Data la crisi economica e sociale che si sta attraversando, quali soggetti si intende costituire e per quale società? Data la crisi ecologica e 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 che atteggiamento cognitivo e morale, e che competenze e conoscenze si ritiene opportuno, utile, prezioso sviluppare in relazione al processo di globalizzazione, al futuro e al rapporto con il non umano? I professionisti dell'educazione dovrebbero cioè a tutti i livelli essere in grado di riconoscere ed esplicitare 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 rispondere adeguatamente a determinati ordini di problemi (sociali, ecologici, paradigmatici, pedagogici). Il rischio altrimenti è che le scelte valoriali e ideologiche, oltre a restare latenti, siano assunte aprioristicamente e dogmaticamente. Tutto ciò rimanda quindi all'(auto-etero) educazione degli educatori (e dei pedagogisti) e all'opportunità di un

dibattito pubblico in cui divenga possibile vagliare le diverse posizioni in gioco, nonché affrontare il tema della loro validazione etica, filosofica, scientifica, pedagogica. Il fatto che tutto ciò non venga elaborato o dichiarato, non significa che non impatti sulle prassi. Ciascun formatore educa anche sulla base di precomprensioni implicite, le quali innervano inconsapevolmente le pratiche, generando significativi effetti educativi. Per quanto occultate e rimosse nei discorsi, tali precomprensioni riemergono negli agiti dei formatori, nonché nell'organizzazione materiale delle scuole e dei servizi:

in ogni contesto, pratica, occasione educativa vivono una o più idee di educazione – di cosa sia l'educazione –, che a loro volta implicano dei modelli antropologici – chi sia o debba essere l'uomo che si educa o da educare. Si tratta di modelli e idee che non abitano solo nella mente dei singoli educatori, coordinatori o manager di cooperative, scuola o servizi: essi vivono nelle tradizioni operative, nelle dichiarazioni d'intenti ma anche nell'organizzazione materiale ed economica dei contesti in cui si fa educazione (Palmieri, 2012, p. 191).

Le abitudini operative e le rappresentazioni individuali irriflesse trovano un ancoraggio negli immaginari sociali e pedagogici diffusi (peraltro alquanto frammentati come detto), sono dunque l'esito di processi di educazione informale. Chi oggi si occupa di pedagogia, o riveste il ruolo di professionista dell'educazione, non può pertanto prescindere dal prendere in carico tali aspetti. La pedagogia, come sapere e come pratica, non può com'è ovvio essere neutra, dunque non è mai innocente. Che allora si assuma la responsabilità della lettura di cui si rende colpevole.

Sintetizzando quanto fin qui emerso, si può ravvisare che i mutamenti sociali, antropologici e tecnologici in atto hanno modificato radicalmente la vita quotidiana rispetto a molteplici dimensioni, determinando apprendimenti informali che influenzano gli atteggiamenti di fondo e le pratiche tanto degli educatori quanto degli educandi. Al di là di ogni specifica intenzionalità, tali apprendimenti si reificano nelle organizzazioni materiali dei contesti educativi formali e non formali, che risentono nel medesimo tempo di tradizioni operative e ideologiche sovente anacronistiche e autoreferenziali (Palmieri, 2011; 2012), problema fra l'altro ampiamente dibattuto, e constatato tra gli altri già da Dewey: «Esso [*ciò che viene insegnato*], pur essendo in gran parte il prodotto culturale di società che muovevano dalla persuasione che il futuro sarebbe stato come il passato, si porge come alimento all'educazione di una società in cui il cambiamento è la regola e non l'eccezione» (Dewey, 2004, p. 5).

Il mondo dell'educazione professionale fatica oggi per tutte le ragioni illustrate a offrire risposte adeguate alla complessità del presente e versa in una condizione di disagio. Il rischio è che si tenda a reagire a tale condizione: arroccandosi in posizioni nostalgiche, quindi riproponendo una pedagogia (vetero o neo) umanista, ossia prettamente valoriale (quando non apertamente idealistica e spiritualeggiante), che si pone austeramente in contrapposizione ai cambiamenti in atto, per esempio riesumando il dibattito sulla disciplina e sull'autorità, osteggiando a priori l'ingresso dei nuovi media nella scuola e nei servizi, oppure reclamando una sussiegosa superiorità culturale dei saperi umanistici rispetto a quelli tecnici e scientifici che porta a rifiutare ogni reale dialogo e contaminazione fra di essi; abbandonandosi a un giovanilismo seduttivo e stereotipato, che per strizzare l'occhio alle nuove generazioni finisce per rincorre affannosamente le mode (sociali e tecnologiche) del momento, perlopiù dettate dal mercato, per esempio pretendendo una malintesa simmetria di potere nella relazione educatore-educando o aprendo le porte di scuole e servizi alle nuove tecnologie "senza se e senza ma", con l'implicito che sia sufficiente questo a rinnovare didattica e formazione; rifugiandosi in un tecnicismo esasperato, per cui l'insegnante o l'educatore divengono "gli esperti di" qualche settore, attività, tecnologia che funge da surrogato educativo e professionale<sup>54</sup>. In tutti i casi si produce un oblio dell'educazione e del pensiero pedagogico, oltre a non tematizzare mai apertamente e con chiarezza (o facendolo in modo estremamente confuso) a quale modello antropologico e pedagogico si fa riferimento e perché questo dovrebbe aiutare a confrontarsi con le condizioni di vita che emergono nella società contemporanea.

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 negli anni ottanta: 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 educativa, che al di là di ogni intenzionalità agisce sia nella vita diffusa sia nei contesti educativi intenzionali; 3) «l'inconsistenza culturale del discorso pedagogico e la sua vischiosità sociale» (Massa, 1987, pp. 13-14), vale a dire l'incapacità della pedagogia di identificare, nominare, studiare un oggetto proprio, tale per cui essa si dissolve in altre logiche e linguaggi, con la conseguenza di divenire il campo di

---

<sup>54</sup> Gli esempi riportati hanno solo un valore emblematico. Sono cosciente che rappresentano delle generalizzazioni in larga misura improprie, tuttavia mi sembra che possano sintetizzare con una certa immediatezza alcuni rischi cui si può incorrere nel mondo dell'educazione.

scorribande e appropriazioni da parte di istanze extra-pedagogiche (Ivi). Ciò inoltre fa sì che gli educatori dipendano operativamente e culturalmente da altri saperi e da altre figure professionali più accreditate (Maccario, 2009). Suonano allora quanto mai attuali e profetiche le parole che Riccardo 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 (Massa, 1987, pp. 11-12).

Massa nell'opera citata aveva infatti posto provocatoriamente il problema di un *oblio dell'educazione* e della *fine della pedagogia* nella cultura contemporanea, assumendoli «in quanto fenomeni storicamente determinati e tra loro strettamente connessi, come un analizzatore culturale di interesse generale» (Ivi, p. 16). La crisi del pedagogico è il sintomo di un disagio culturale più ampio e profondo, che trascende l'ambito meramente educativo, per interpellare la società nel suo complesso.

A ogni modo, le questioni cui si è accennato restituiscono lo spessore dei problemi che chi si occupa di educazione è chiamato a fronteggiare e richiamano ineludibilmente la necessità di un ripensamento dell'educazione, in quanto un «cambiamento nelle modalità diffuse di fare esperienza *richiede* quindi un cambiamento nelle modalità di fare esperienza educativa» (Palmieri, 2012, p. 184). Risulta dunque essenziale per la pedagogia assumere consapevolmente il compito di «immaginare e costruire una o più nuove forme per l'educazione intenzionale, fedeli a quella struttura che ne determina la specificità, ma tali da incontrare l'esperienza educativa diffusa, senza squalificarla né farsi trascinare dalla sua corrente» (Ivi). Il problema, in questo caso, è capire quale sia la struttura specifica dell'educazione e come questa possa essere ridefinita a fronte dei mutamenti in atto. Qual è l'oggetto della pedagogia nell'età della tecnica? Come si determina il suo *proprium*? Quindi, qual è il *valore specifico* del sapere pedagogico rispetto ad altri saperi e quello dell'educazione intenzionale rispetto ad altre pratiche che nella vita diffusa producono

effetti formativi pur non essendo di per sé intenzionalmente educative? Tutti questi elementi fanno capo in ultima istanza alla *pensabilità* e all'*identità del pedagogico* nello scenario attuale. A mio avviso, è questo il punto cruciale, da cui dipendono tutti gli altri, nel senso che se non si elabora concettualmente tale snodo, diviene impossibile affrontare la crisi dell'educazione, se non abbandonandosi a soluzioni teoriche e operative settoriali, o estemporanee ed emergenziali.

Questa operazione di ridefinizione del campo educativo diventa tanto più urgente per l'avanzare di un *milieu* radicalmente antipedagogico. In alcuni specifici settori della ricerca e in una parte dell'immaginario filosofico (e non solo) si sta diffondendo la tendenza a pensare che in un prossimo futuro le azioni educative potrebbero essere affiancate – o nei casi più estremi sostituite – da interventi tecnici di diversa natura (in particolare dall'ingegneria genetica), tanto che Helena Pedersen a riguardo ha parlato espressamente di *posteducation* (Pedersen, 2010). Fra tutti, è stato Peter Sloterdijk a presentare in modo maggiormente esplicito, provocatorio, radicale e pedagogicamente inquietante la questione dell'identità dell'educazione nell'età della tecnica, connettendo esattamente gli assi tematici trattati in questo come nei precedenti capitoli della tesi, ossia il rapporto tra la tecnica, la crisi dell'umanismo e il disagio dell'educazione. Per questa ragione si esaminerà il pensiero di Sloterdijk, usandolo come espediente discorsivo per formulare con maggiore precisione il problema teorico sotteso alle implicazioni pedagogiche dei mutamenti socio-tecnologici e paradigmatici in atto.

### **3.2 *Posteducation*. La provocazione di Sloterdijk**

L'opera di Sloterdijk che ci si accinge a prendere in esame è *Non siamo ancora stati salvati. Saggi dopo Heidegger* (Sloterdijk, 2004). Pubblicata in Germania nel 2001 e tradotta in italiano nel 2004, essa è costituita da una raccolta di dieci saggi, scritti tra il 1989 e il 2000 perlopiù in occasione di conferenze e convegni. Tra i diversi contributi, quello che più ha destato scandalo, suscitando un acceso dibattito in Europa, soprattutto in Germania, è *Regole per il parco umano. Una risposta alla Lettera sull'“umanismo” di Heidegger*. È questo il testo in cui il filosofo ha posto anche la questione del possibile superamento dell'educazione. Nella premessa alla sua opera, Sloterdijk sottolinea che lo scritto menzionato ha avuto una fama distorta a causa di un'interpretazione



decontestualizzata. L'autore suggerisce pertanto di leggerlo in relazione agli altri saggi del volume e ad alcuni di essi in particolare. Indicazione che si seguirà per presentare le sue riflessioni, cercando di limitare il rischio di estrapolare solo una parte perdendo di vista il senso complessivo.

Si procederà dunque a esporre il pensiero di Sloterdijk, senza tuttavia entrare nel merito di ciascun singolo saggio del volume. Attraverso una lettura trasversale dei diversi contributi contenuti nell'opera, si ripercorreranno le linee essenziali del suo ragionamento, per poi individuare e analizzare i nuclei problematici dal punto di vista filosofico e pedagogico, facendo un riferimento più puntuale a *Regole per il parco umano*.

### ***3.2.1 Per un'onto-antropologia: la nozione di *Lichtung* in Sloterdijk***

Innanzitutto, lo stile che connota il modo di procedere di Sloterdijk prende forma assumendo, sulla scia di Heidegger, un pensiero controintuitivo e iperbolico, che si distacca dal senso comune: «Nel pensiero vero viene pensato qualcosa di pericoloso» (Ivi, p. 113). Solo un *pensiero dell'estremo*, capace di cogliere ciò che di inquietante e radicale si annida nella realtà quotidiana, può misurarsi con quanto accade nell'età della tecnica:

il pensiero che si rafforza nelle situazioni medie non è più all'altezza degli eventi fondamentali dell'epoca, e non riesce più a dialogare con le enormità dell'attuale processo di civilizzazione. Più violento che mai, in forme diverse, il presente richiede un pensiero delle situazioni estreme nel vero senso del termine [...]. L'estremo che oggi dobbiamo pensare si nasconde nelle *routine* della rivoluzione permanente [...]. L'estremo si manifesta, se si può ancora parlare di manifestazione, rendendo quotidiano il mostruoso [*Monströse*], una quotidianità che si allinea con la tendenza alla difesa intellettuale delle situazioni medie. L'estremo possiede da sempre la sua presenza naturale e molecolare nella vita di quei singoli che non si sottraggono alle loro intime catastrofi. [...] Il mostruoso proviene oggi dalla medietà più estrema (Ivi, pp. 119-120).

L'obiettivo teorico di Sloterdijk, che si confronta con l'eredità del pensiero di Heidegger – un confronto mediato senza dubbio dalle letture di Nietzsche, Foucault e Gehlen – è di mostrare attraverso un'interpretazione smaliziata del filosofo di Friburgo alcuni risvolti possibili del suo pensiero, che possono aiutare a riflettere su quanto accade oggi nelle estreme mostruosità del vivere quotidiano. Si tratta di pensare allo stesso tempo *con* Heidegger e *contro* Heidegger.

La nozione essenziale per Sloterdijk, come per Heidegger, è quella di *Lichtung*<sup>55</sup>. Secondo Sloterdijk divenire un essere umano e *Lichtung* sono espressioni diverse per affermare la stessa cosa. La *Lichtung* rappresenta il *proprium* dell'umanità e la sua dignità non può essere messa in discussione: «La dignità della *Lichtung* è intoccabile» (Ivi, p. 122); «il fatto umano non può venire assunto per un solo momento a un livello meno elevato di quello che gli attribuisce Heidegger, quando parla della *Lichtung* dell'essere» (Ivi, pp. 123-124). Su questo punto Sloterdijk è in totale sintonia con Heidegger. Tuttavia, a differenza di Heidegger, Sloterdijk ritiene che la *Lichtung* non sia originaria e che dunque vada storicizzata, superando l'avversione che nutriva Heidegger nei confronti dell'antropologia:

L'alleanza con Heidegger come pensatore dell'e-stasi e della *Lichtung* si può mantenere, se decidiamo di mettere tra parentesi il suo rifiuto affettivo di tutte le forme di antropologia empirica e filosofica, e se decidiamo di sperimentare una nuova configurazione di "ontologia" e antropologia. Si tratta di considerare che anche la situazione fondamentale dell'uomo, l'essere-nel-mondo, apparentemente irriducibile, caratterizzata come esistenza, o lo stare fuori nella *Lichtung* dell'essere, rappresenta il risultato di una produzione nel senso originario del termine: portare-fuori e liberare in una e-statica esposizione quell'essere che innanzitutto è protetto e nascosto [...]. In queste riflessioni il rischio è quello di attribuire un senso ontologico all'espressione "tecnica dell'estasi". La mia scommessa invece è che sia possibile leggere l'estatica "posizione dell'uomo nel mondo" di Heidegger, come una situazione tecnogena [...]. Mi chiedo dunque, pensando con Heidegger contro Heidegger, come l'uomo sia giunto alla *Lichtung* o come la *Lichtung* sia giunta all'uomo. Dovremmo sapere come venne prodotto il lampo, nella cui luce il mondo ha potuto illuminarsi come mondo (Ivi, pp. 121-122).

Questo passo esplicita qual è l'intento di fondo di Sloterdijk: rileggere la *Lichtung* heideggeriana attraverso una prospettiva di *onto-antropologia*, per ricostruirne la genesi storica, mostrandone la dipendenza da condizioni tecniche. Secondo l'autore, infatti, c'è «una storia, risolutamente ignorata da Heidegger, dell'entrare dell'uomo nella *Lichtung* [...] e vi è un movimento storico nello spalancarsi della differenza ontologica» (Ivi, p. 253)<sup>56</sup>. Se la *Lichtung*, e quindi la differenza ontologica tra l'umano e il non umano, non è

---

<sup>55</sup> Sulla nozione di *Lichtung* in Heidegger si rimanda al secondo capitolo della tesi.

<sup>56</sup> Poiché oggi l'essere umano si confronta con l'estremità del mostruoso prodotto dalle tecniche di cui dispone, in particolare il nucleare e le biotecnologie, questa operazione di antropologia storica e di onto-antropologia dovrebbe aiutare a interpretare il presente dando vita a una *onto-antropo-monstrologia*. Sulla concezione del mostruoso in Sloterdijk si veda il primo capitolo della tesi.

originaria, allora diviene possibile riconoscere che la divaricazione abissale tra umano e non umano è il frutto di un processo storicamente determinato e che l'uomo, in quanto è in divenire, può essere concepito come un *prodotto* «naturalmente non un prodotto finito, ma aperto a ulteriori elaborazioni. Aggiungiamo che non sappiamo chi o che cosa sia il suo produttore» (Ivi, p. 132). In nessun caso l'uomo può essere presupposto come un dato originario e immutabile. Egli anzi deriva dal *pre-umano* e dal *non-umano*:

Nell'analisi onto-antropologica dobbiamo cominciare da una situazione decisamente preumana, in cui il risultato non viene già anticipato in modo latente o esplicito. Non è che l'uomo esca dal cappello del mago come la scimmia scende dall'albero, e non nasce neanche dalla mano di un creatore, che già prima abbraccia tutto con uno sguardo onnisciente. L'uomo è il prodotto di una produzione che di per se stessa non è un uomo, e che non venne intrapresa intenzionalmente dall'uomo: l'uomo non era ancora ciò che sarebbe divenuto, prima di diventarlo. Ne deriva che bisogna descrivere il meccanismo antropogenetico e bisogna chiarire che esso procede decisamente in modo preumano e non-umano, e che in nessun caso può essere scambiato con l'effetto di un soggetto produttore, divino o umano che sia (Ivi, p. 133).

Il punto di partenza dell'antropologia storica non è l'uomo, ma un essere che ancora non è umano, che dunque non possiede la *Lichtung*. Ricostruire l'antropogenesi significa ripercorrere le tappe evolutive e studiare i meccanismi *impersonali* che hanno portato il pre-uomo a divenire uomo e il pre-mondo a divenire mondo<sup>57</sup>, senza immaginare che dietro questo processo vi sia la mano invisibile di Dio e senza neppure supporre che l'essere umano sia l'artefice di se stesso. Si tratta di rintracciare il dispositivo che «de-animalizza l'animale e lo rende così mostruoso [*ungeheuer*] da trasformarlo in quell'esistente [*Da-Seinde*] che si trova nella *Lichtung*» (Ivi, p. 127). Che cosa ha permesso a un animale “povero di mondo” di de-animalizzarsi e divenire “formatore di mondo” accedendo alla *Lichtung*, quindi, nell'ottica di Sloterdijk, a una dimensione mostruosa, perché non più naturale? A che condizioni l'uomo ha potuto estraniarsi dalla natura per dar vita al mondo artificiale delle sue ideazioni e dei suoi progetti?

Vi è inoltre un secondo punto di rottura fra Sloterdijk e Heidegger. Non solo è possibile declinare la *Lichtung* antropologicamente e storicamente, ma essa può anche essere considerata come l'arena in cui e per cui si combatte. Ha cioè a che fare con il potere. Vi

---

<sup>57</sup> Il termine “mondo” va inteso ovviamente nel senso heideggeriano, che si è spiegato nel secondo capitolo della tesi.

sono quindi due questioni da esplorare: l'origine storica della *Lichtung* e i conflitti cui dà luogo.

### ***3.2.2 Dal pre-umano all'umano: i meccanismi di antropogenesi e il ruolo delle antropotecniche***

Il processo di ominazione (antropogenesi) si dà secondo Sloterdijk all'incrocio tra storia naturale e sociale<sup>58</sup>. Tale storia «va concepita sin dall'inizio come una lenta e profonda secessione dalla natura naturale. La sfera dell'esistenza umana è caratterizzata sin dal principio da una dinamica particolare, diversa dalle altre e fondata su sviluppi propri» (Ivi, p. 232). Benché l'essere umano sia stato all'origine solo un animale povero di mondo, una creatura pre-umana e non-umana che viveva immersa in un ambiente, la sua storia è stata da subito contraddistinta da uno stato di eccezionalità, che lo ha condotto fuori dal solco tracciato dalla natura. Nell'alba della sua esistenza biologica qualcosa ha fatto sì che l'essere umano abbia cominciato a divergere dal corso degli eventi puramente naturali. Egli certo si evolveva come tutti i viventi, ma la sua evoluzione era dotata di proprie logiche, era diversa da quella degli altri esseri.

Lo sviluppo umano infatti ha a che fare con la *casa*, quindi con la *domesticazione* e con la spazialità<sup>59</sup>. Prima di pensare alla casa vera e propria, bisogna immaginare la casa a cui si riferisce Sloterdijk come un *abitare*. All'origine l'uomo abitava case prima ancora di costruirle. Gli uomini sono «creature dell'abitare» (Ivi, p. 156), esseri che vengono «da dentro» (Ivi, p. 218). Sloterdijk, con una singolare fedeltà lessicale ad Heidegger, utilizza una metafora spaziale e domestica per indicare l'incamminarsi dell'uomo verso la *Lichtung*:

Se insistiamo a pensare l'uomo come un prodotto, e a non presupporlo in alcun modo, allora siamo obbligati a prendere sul serio il luogo della sua produzione: quelle situazioni cioè che contemporaneamente devono aver dato luogo sia ai mezzi che ai rapporti di produzione del divenire umano. La metafora della casa offre il vantaggio di rappresentare un luogo, la cui caratteristica è quella di stabilizzare un dislivello tra il clima interno e il clima dell'ambiente circostante. [...] Le case sono degli impianti di isolamento che offrono ai loro inquilini il

---

<sup>58</sup> Sloterdijk precisa che la sua spiegazione dell'antropogenesi è una «fantasia filosofica», una «ricostruzione fantastica» (Sloterdijk, 2004, p. 122).

<sup>59</sup> Riferendosi a *Lettera sull'“umanismo”*, Sloterdijk sostiene che le metafore usate da Heidegger per descrivere il rapporto dell'uomo con l'essere e con la *Lichtung*, implicano una dimensione spaziale piuttosto che temporale: «l'e-sistere umano viene pensato più nel segno della spazialità che in quello della temporalità» (Ivi, p. 135).

vantaggio di mettersi al sicuro e di riprodursi in uno spazio interno, ponendosi in contrasto con uno spazio non-interno (Ivi, p. 138).

Le case metaforicamente sono come degli involucri, dotati di pareti e membrane che *separano* e *isolano* dall'esterno, proteggendo chi si trova al loro interno. Così creano per i propri abitanti le condizioni di possibilità per uno sviluppo particolare grazie all'*effetto serra* che esse producono. L'abitare originario, prima della casa concreta, avviene in quel genere di case metaforiche che Sloterdijk chiama di volta in volta sfere, serre, parchi, vivai, isole, uteri, incubatrici, involucri e che un giorno, quando l'uomo sarà uomo, saranno le *culture*. Tutta questa semantica evoca una sorta di zona franca, liminare, artificiale, un "ambiente nell'ambiente" che presuppone una vita in cattività, connotata da propri microclimi, proprie regole, proprie dinamiche. Essa indica protezione, sicurezza, isolamento, divisione tra esterno e interno. Dal punto di vista evolutivo, le case, o sfere, si collocano tra "ambiente" e "mondo", quindi esse occupano una posizione mediana tra la chiusura specialistica nell'ambiente che caratterizza l'animale e l'irruzione pienamente umana nello spazio aperto e illimitato del mondo:

Le sfere sono descrivibili come i luoghi della risonanza interanimale e interpersonale, in cui i modi in cui gli esseri-viventi stanno insieme acquisiscono un potere plastico [...]. Queste località sferiche, da principio semplici interspazi tra gruppi di animali, sono paragonabili innanzitutto a delle serre, in cui gli esseri viventi prosperano in speciali condizioni climatiche che si sono autoprodotte. Nel nostro caso l'effetto serra portò a delle conseguenze ontologiche: si può mostrare plausibilmente come da un essere-nell'-ambiente-serra si sia potuti passare a un essere-nel-mondo umano. Con il concetto di sfera viene coperto il vuoto che si spalanca tra il concetto di ambiente e il concetto di mondo. [...] Il passaggio dal mondo ambiente al mondo avviene nelle sfere come mondi-di-mezzo. Le sfere hanno lo *status* di un' "apertura mediana", sono involucri di membrane tra l'interiorità e l'esteriorità e dunque *media* di tutti i *media* (Ivi, p. 137).

Come si arriva alle sfere e poi alle case vere e proprie? Come dunque emerge la *Lichtung*? Nella narrazione fantasiosa di Sloterdijk ciò avviene tramite l'azione congiunta e sinergica di quattro meccanismi che favoriscono una presa di distanza dalla natura: insulazione, liberazione dai limiti corporei, neotenia, trasposizione.

### 1. *Insulazione*

Questo meccanismo costituisce il primo “effetto serra”. Gli esemplari che vivono ai margini delle comunità di ominidi, grazie al loro soggiornare fisico nelle periferie, generano l’effetto di una «parete vivente» (Ivi, p. 140), che consente ai membri che abitualmente stazionano al centro di ottenere maggiori condizioni di sicurezza. A giovare della diminuzione delle pressioni selettive sono in particolare le madri con i loro piccoli. Inoltre, non solo gli animali umani crescono all’interno di nicchie ecologiche protette da alcuni consimili, ma «producono anche e organizzano quella stessa nicchia in cui si muoveranno» (Ivi).

### 2. *Liberazione dai limiti corporei*

La seconda presa di distanza dalla natura coincide con l’utilizzo – dapprima casuale, poi sistematico – degli strumenti litici, i quali da un lato inaugurano un processo di progressiva padronanza delle cose tramite la facoltà di manipolazione, dall’altro emancipano dal contatto corporeo diretto con ciò che sta intorno. La pietra si pone come *medium* tra corpo e ambiente, e consente di porre in essere delle azioni – colpire, tagliare, lanciare – finalizzate alla modificazione dell’ambiente stesso. Ciò che più conta è che la trasformazione dell’ambiente «può venire percepita come l’opera riuscita del proprio agire. [...] l’azione mira al successo e il successo rinvia all’azione che lo ha prodotto» (Ivi, pp. 144-145). Gli effetti dei colpi, dei tagli, dei lanci delle pietre vengono valutati in base ai risultati. In questo modo si fonda «il legame tra successo e verità» (Ivi, p. 145), nonché fra questi e la tecnica. Sono i “mezzi duri” (le azioni connesse alle pietre), che unitamente ai “mezzi morbidi” – principalmente il linguaggio, che altro non è se non il *medium* per la rappresentazione e il ricordo dei successi dell’agire tecnico sull’ambiente, che li restituisce ripetendoli simbolicamente – costruiscono la base per un ulteriore distanziamento dalla natura e per lo sviluppo della *Lichtung*.

### 3. *Neotenia*

All’evento regolato biologicamente della nascita prematura – dovuta a una crescita intrauterina del volume encefalico che abbrevia il periodo della gravidanza – segue una fase prolungata e potenzialmente rischiosa di esposizione della prole (che è immatura e dipende completamente per la propria sussistenza dalle cure del gruppo) nell’ambiente al di fuori dell’utero materno. La possibilità per quegli esseri pre-umani di poter vivere e riprodursi protetti nelle sfere, nei vivai, nei parchi autogeni, che assumono «le qualità di un utero esterno predisposto tecnicamente» (Ivi, p. 149), crea le condizioni per godere dei privilegi dei feti anche nello sviluppo extra-uterino: «la serra del gruppo, stabilizzata, è in

grado di garantire le funzioni di un utero esterno per lunghi periodi di tempo» (Ivi, p. 150). Ciò consente il lussureggiare delle forme neoteniche. L'abitare umano deriva da una simulazione della vita fetale. La tecno-cultura funge da incubatrice simbolica entro cui i cuccioli possono crescere e apprendere al riparo da agenti esterni al gruppo. Il periodo estremamente lungo in cui la prole si sviluppa (anche a livello cerebrale) formandosi a contatto con un ambiente ricco di stimoli, consente di assorbire una molteplicità di informazioni acquisite culturalmente, non innate.

#### 4. *Trasposizione*

L'invasione, sempre possibile, degli involucri tecno-culturali da parte di agenti esterni (umani e non umani), genera una tensione riparatrice, tale per cui si traspongono le esperienze integre dello spazio precedenti l'irruzione nelle situazioni successive al disastro. Da qui la nascita delle religioni e la psicosemantica della rigenerazione. Questo meccanismo permette di abituarsi al nuovo proiettando in esso le vecchie abitudini, per poi rinunciare almeno in parte alla trasposizione per «acclimatarsi nel non proprio» (Ivi, p. 164). Senza tale rinuncia infatti nessuno sarebbe in grado di «incontrare il nuovo in quanto nuovo» (Ivi).

Questa ricostruzione fantastica, in cui si mescolano liberamente motivi filosofici e conoscenze di biologia evolutiva è volta a illustrare come l'uomo divenga uomo accedendo alla *Lichtung*.

L'abitare nelle sfere, quindi poi nelle case in muratura e nelle culture, produce come detto un effetto serra, che esita in un una progressiva *domesticazione*, attraverso cui si rende l'uomo un essere *domestico* e *addomesticabile*, condizione necessaria perché la *Lichtung* si dispieghi. Il tema della domesticazione rimanda anche al complesso biopolitico casa-uomo-animale: «Con l'addomesticamento dell'uomo a opera della casa, inizia subito l'epopea degli animali domestici. Il legame di questi con le case degli uomini non è soltanto una questione di addomesticamenti, ma anche di addestramenti e di allevamenti. La storia dell'uomo e degli animali domestici, la storia di questa mostruosa coabitazione non è stata ancora rappresentata in modo appropriato» (Ivi, p. 255). Con ciò non solo si rileva l'importanza degli animali per l'evoluzione umana, ma si pone una questione più sottile. È come se ci fosse un nesso, per il momento ancora oscuro, tra la casa, gli uomini e gli animali sotto il profilo della domesticazione, quindi anche dell'allevamento e dell'addestramento. Sloterdijk non approfondisce ulteriormente la questione dell'effettivo rapporto uomo-animale. Tuttavia, quando nomina l'uomo, spesso impiega dei termini che solitamente si usano per gli animali, come appunto addomesticamento, allevamento,

addestramento<sup>60</sup>. Anche alcune delle sue metafore spaziali, come quella dei parchi, implicano un'irruzione della zoosfera nell'antroposfera. Addirittura l'autore si spinge a indicare serre e vivai, chiamando in causa il mondo vegetale. In tutti i casi comunque, tali semantiche rinviano a *contesti artificiali* da cui si generano *micro-climi*. Gli uomini, come gli animali domestici e le piante coltivate non in natura, sono dei prodotti di *dispositivi anonimi di domesticazione*. Spingendosi un po' in là nell'interpretazione del pensiero di Sloterdijk, si potrebbe arguire che, come portare un animale in casa non è sufficiente per garantirne l'effettivo addomesticamento, ma occorre per l'appunto addomesticarlo ed eventualmente anche addestrarlo, così gli uomini che entrano nelle case in muratura e nelle "case dei linguaggi" devono essere a loro volta addomesticati. Le case sono cioè le condizioni di possibilità per la domesticazione, ma questa non si realizza completamente finché non sia intervenuto un ulteriore processo. Gli uomini che vivono nelle sfere o nelle case hanno infatti bisogno di convenzioni sociali, di istituzioni e di disciplinamento per ridurre i rischi della coesistenza. Da qui le *tecniche di formazione dell'uomo*, che lo costituiscono come *essere civilizzato*. L'essere umano, così come lo conosciamo, allora non è solo un prodotto dei meccanismi antropogenetici, ma anche di determinate *antropotecniche* (primarie e secondarie). L'espressione "antropotecnica" designa «quello che è un semplice teorema dell'antropologia storica, secondo il quale "l'uomo" è da capo a piedi un prodotto e, nei limiti del sapere odierno, può essere compreso solo seguendo il suo processo produttivo e i suoi rapporti di produzione» (Ivi, p. 121). Con le antropotecniche si abbandona del tutto la storia naturale della *Lichtung* – il processo di ominazione – per entrare senza alcuna esitazione nel campo della storia sociale e culturale. Delle antropotecniche, intese come tecniche di formazione dell'umano «che agiscono a livello culturale fanno parte le istituzioni simboliche come le lingue, le storie di fondazione, le regole matrimoniali, le logiche della parentela, le tecniche educative, la codificazione dei ruoli per sesso ed età e, non ultimi, i preparativi per la guerra, così come i calendari e la divisione del lavoro; tutti quegli ordinamenti, tecniche, rituali e abitudinarietà insomma con cui i gruppi umani hanno preso "in mano" da soli la propria formazione simbolica e disciplinare» (Ivi, pp. 158-159). Le antropotecniche sono dunque tutte quelle attività pratiche e simboliche, di chiara matrice culturale, che storicamente e materialmente operano nel loro insieme per produrre l'uomo come essere sociale e socievole, ovvero docile e mansueto, in una parola addomesticato. Sono pertanto foucaultianamente dei

---

<sup>60</sup> Tali termini nella tradizione filosofica e pedagogica occidentale sono stati anche usati talvolta come metafore per designare il processo educativo e di accudimento della prole (Massa, 1987).



dispositivi disciplinari (Foucault, 1993; 2005). Le antropotecniche presentate nel passo citato sono definite da Sloterdijk come *primarie*. Esse

compensano ed elaborano la plasticità dell'uomo, nata attraverso la ridefinizione dell'essere-vivente "uomo" nell'evoluzione nelle serre. Tali tecniche possono chiamarsi così poiché indicano il modellamento diretto dell'uomo attraverso una messa in forma civilizzante: esse raccolgono ciò che tradizionalmente, ma anche nella modernità, viene reso con espressioni come educazione, allevamento, disciplinamento, formazione. Certo va da sé che queste procedure non sono mai state sufficienti da sole a produrre uomini in quanto tali: esse presuppongono un essere umano educabile, ma non lo producono. Prima di queste ci dovevano essere state delle tecniche antropogenetiche più primitive che diedero inizio all'autodomesticazione (Sloterdijk, 2004, p. 159).

Le antropotecniche primarie si traducono in un complesso di dispositivi sociali che generano effetti di disciplinamento. In parte corrispondono a ciò che prima si è definito come educazione informale, benché in esse vi sia annoverata anche l'educazione, che Sloterdijk intende solo sul versante più formale e scolastico. In questo passaggio del testo, inoltre, l'autore sembra alludere a una differenza fra antropogenesi e antropotecnica. Mentre la prima produce l'uomo come l'essere che "forma il mondo", accede alla *Lichtung*, possiede il linguaggio e la cultura, è domestico e plastico, la seconda lo forgia, gli conferisce una forma sociale, lo rende civile e addomesticato. In sostanza, le diverse antropotecniche agiscono modellando qualcosa che già esiste e che è disponibile a essere plasmato. Poiché Sloterdijk annovera l'educazione tra le antropotecniche, sostenendo che addomestichi un uomo già domestico, si deve convenire che non può essere considerata un'antropogenesi. L'educazione non genera l'uomo, lo presuppone. Essa, per così dire, perfeziona il percorso di antropogenesi, ma non ne è l'origine. Non può essere pertanto in senso proprio una totale umanizzazione. Ciò distanzia sensibilmente la posizione di Sloterdijk dalla tradizione pedagogica che ha pensato l'educazione come antropogenesi. Un'educazione concepita in questi termini, per quanto notevolmente ridimensionata rispetto a certe visioni pan-educative, in cui sembra che essa crei l'uomo e possa tutto, può tuttavia trovare a mio avviso un suo dignitoso spazio di pensiero e di operatività.

Nell'età della tecnica, a fianco delle antropotecniche primarie sorgono delle antropotecniche che Sloterdijk definisce *secondarie*. Esse riguardano principalmente (ma non esclusivamente) interventi di ingegneria genetica sull'umano, atti a modellare i suoi

caratteri individuali ed ereditari: «Se un giorno la moderna biotecnica dovesse progredire così tanto da portare a degli interventi diretti sul “testo” genetico degli individui, tali aggiunte saranno in ogni caso di natura antropotecnica, anche se in un senso nuovo e più esplicito» (Ivi). Le antropotecniche secondarie che si profilano all’orizzonte avranno forse il potere di imprimere un cambiamento manipolando il corredo genetico, come peraltro già avviene per le piante e gli animali non umani (Milano, 1997).

È piuttosto evidente che il discorso sulle antropotecniche, specialmente quelle secondarie, altera radicalmente la nozione tradizionale di soggettività umana:

Nel procedere dell’evoluzione tecnologica la cittadella della soggettività, l’io pensante ed esperiente, viene toccato non solo da decostruzioni simboliche [...], ma anche da modificazioni materiali, per esempio la regolazione della sensibilità spirituale con l’aiuto di sostanze psicotrope [...]. L’estensione più spettacolare del meccanico al campo soggettivo, che un tempo sembrava autonomo, si mostra nelle tecnologie genetiche [...]. È chiaro che in questi processi il soggetto personale, interpretato tradizionalmente, non ritrova più nulla di ciò a cui era abituato [...]. Perciò al soggetto legato alla tradizione sembra di trovarsi di fronte al caso limite dell’antiumanismo: accade come se nella biotecnica attuale si venisse a creare il contrasto più acuto con il programma umanistico e olimpico del soggetto umano, o della persona spirituale, di appropriarsi del mondo facendone la propria patria e integrando l’esteriorità del mondo nel sé. Oggi sembra piuttosto che il sé debba inabissarsi senza resti nella cosalità ed esteriorità, e lì debba perdersi. È quasi inutile aggiungere che questa rappresentazione terrificante è solo un’illusione isterica, e pertanto rappresenta un effetto psichico secondario della partizione fondamentale dell’ente in due valori (Sloterdijk, 2004, pp. 173-174-175).

Se è indubbio che l’evoluzione scientifica e tecnologica stravolga le abituali concezioni dell’uomo e del soggetto, tuttavia sia le fantasie di una produzione integrale dell’uomo tramite la genetica, sia le indignate reazioni umaniste per la presunta disumanizzazione dell’umano, fanno parte di un medesimo *milieu* filosofico che si fonda sulla *partizione dualistica dell’ente*, ossia su un’ontologia e una logica che separano soggetto e oggetto, spirito e materia, pensiero e corpo, assegnando alla prima delle due polarità un ruolo signorile e all’altra una funzione meramente servile<sup>61</sup>. Bisogna invece evitare di pensare all’uomo sia come a un «essere-completamente-presso-di-sé» sia come a un «essere-

---

<sup>61</sup> È del resto la concezione che ha prodotto la visione strumentale della tecnica e il suo ribaltamento nella rappresentazione dell’autonomia della tecnica (si veda il primo capitolo della tesi).

completamente-fuori-di-sé» (Ivi, p. 175). Poiché non è separato dall'ambiente in cui vive (naturale, socio-culturale, tecnologico), l'uomo non è mai completamente autosufficiente, né del resto è semplicemente eterodiretto. Se la *Lichtung* ha un'origine tecnogena, se ciò che l'uomo diviene è condizionato dalle tecniche di cui dispone, nel momento in cui impiega delle nuove tecnologie per modellarsi non fa nulla che gli sia estraneo o che si ponga perversamente contro la propria natura. Tanto l'esaltazione per una genetica che potrebbe tutto, tanto la demonizzazione di qualsiasi intervento genetico sull'uomo sono atteggiamenti che derivano da una tradizione che ragiona con un'*ontologia monovalente* e una *logica bivalente*. Questi atteggiamenti impediscono di ripensare l'umano e il suo rapporto con l'artificiale nell'età della tecnica: «Questi errori e semplificazioni non sono certo degli errori di singole persone, bensì mostrano i limiti di una certa grammatica» (Ivi, p. 171). Il più proprio poter essere dell'uomo è invece dato dal continuo divenire attraverso la modificazione incessante di sé, la quale non avviene in piena autonomia, ma è intrinsecamente connessa ai mezzi di cui l'essere umano dispone. L'uomo non è un soggetto sovrano e le cose non hanno un ruolo meramente subalterno. Perciò è inutile temere che l'umano si inabissi nel regno del macchinico disumanizzandosi, perdendo il suo statuto privilegiato. Bisogna cogliere piuttosto l'interazione complessiva tra enti umani e non umani che avviene in determinati campi di forza culturalmente e storicamente connotati.

### **3.2.3 La *Lichtung* come campo di battaglia e di selezione**

L'antropologia storica, l'approccio onto-antropologico, nonché tutto l'armamentario dei meccanismi di antropogenesi e delle antropotecniche non servono a Sloterdijk solamente per dimostrare l'origine tecnogena della *Lichtung* e ripercorrere l'evoluzione che ha condotto l'uomo nella radura dell'essere. Questa narrazione già allude implicitamente a questioni biopolitiche<sup>62</sup> e pedagogiche, che Heidegger ha tendenzialmente ignorato e che ora diviene invece possibile formulare ed esplorare.

La ricostruzione operata da Sloterdijk non si riduce quindi a elaborare la nozione di *Lichtung*. La posta in gioco che Sloterdijk intravede è molto più alta, perché riguarda il tipo di umanità che tramite la *Lichtung* di volta in volta prende forma. Alle immagini pastorali a cui ricorre Heidegger per rappresentare il rapporto estatico dell'esistente umano

---

<sup>62</sup> Sulla nozione di *biopolitica* si rimanda a Foucault (1988; 2005).

con l'essere nella *Lichtung*, Sloterdijk affianca, oltre a una metaforica domestica, anche una semantica bellica:

Certo questo far derivare la *Lichtung* dall'aver casa assicurato coglie solo l'aspetto più ingenuo della trasformazione che l'uomo subisce nelle case. La *Lichtung* è contemporaneamente un campo di battaglia e un luogo di decisione e di selezione. E qui non ci possono più aiutare i cambiamenti apportati da una pastorale filosofica. Dove si ergono le case, lì va deciso cosa deve esserne degli uomini che le abitano. Nei fatti e attraverso i fatti, viene deciso a quali costruttori di case debba andare il predominio. Nella *Lichtung* si mostra per quale posta in gioco gli uomini combattano, non appena si rivelano come gli esseri che costruiscono le città e fondano i regni (Ivi, p. 255).

La *Lichtung* svela così il suo volto nascosto, quello della *selezione*, che è stato trascurato da Heidegger e che invece Nietzsche nello *Zarathustra* ha intuito. Secondo Sloterdijk, Nietzsche si colloca in una posizione decisamente antiumanista. Egli ha interpretato l'umanesimo come un tentativo equivoco di addomesticamento, addestramento e allevamento dell'umano, volto a renderlo docile. In quest'ottica gli umanisti non sarebbero altro che «degli allevatori di successo, che sono stati capaci di trasformare l'uomo selvaggio nell'ultimo uomo» (Ivi, p. 256). È qui evidentemente in causa il potere disciplinante delle antropotecniche e in particolare delle tecniche educative impiegate nei processi di scolarizzazione. Nietzsche smaschera «quelli che allora erano i detentori del monopolio dell'allevamento umano, preti e insegnanti che si presentavano come amici dell'uomo, e vuole mostrare la loro funzione nascosta» e in questo modo «svela il segreto della domesticazione umana» (Ivi, p. 257). Tuttavia, non si tratta solamente di scoprire ciò che già tutti sanno, ossia che l'educazione non rappresenta unicamente l'elevazione dell'anima tramite il contatto con il sapere, ma produce effetti di assoggettamento. Più radicalmente, Nietzsche capisce che sullo sfondo di questo disciplinamento generalizzato nel nome di "buoni principi" insindacabili, ritenuti universalmente validi, agisce uno specifico progetto di addestramento che va decostruito. Ciò significa che l'umanità pensata dalla tradizione umanista non è *l'unica* possibile. Il filosofo comprende dunque che si profila una battaglia su *che uomo* plasmare e su *chi* dovrà plasmarlo.

In altri termini, esistono uomini che allevano e uomini che sono allevati, e persiste un aspro *conflitto* tra allevatori e programmi di allevamento, sebbene la politica

dell'allevamento umanista fino a quel momento non sia mai stata messa seriamente in discussione:

Con la tesi dell'uomo come allevatore dell'uomo viene difatti sfondato l'orizzonte umanistico, nella misura in cui l'umanesimo non è capace, né gli è concesso, di pensare al di là della questione dell'addomesticamento e dell'educazione. L'umanista lascia che l'uomo sia, e poi opera su di lui con gli strumenti di addomesticamento, di addestramento e di formazione, convinto com'è che vi sia un rapporto necessario tra leggere, stare seduto e tranquillizzarsi. Nietzsche invece, che ha letto con la stessa attenzione sia Darwin che Paolo, crede di scorgere, dietro all'orizzonte radioso dell'addomesticamento scolare dell'uomo, un secondo orizzonte più oscuro. Egli fiuta uno spazio in cui ci saranno inevitabilmente delle lotte per la decisione delle linee guida dell'addomesticamento umano [...]. Questo è il conflitto fondamentale che secondo Nietzsche caratterizzerà ogni futuro: la battaglia tra gli allevatori di un uomo rimpicciolito e gli allevatori di un uomo potenziato, si potrebbe anche dire tra umanisti e superumanisti, tra amici dell'uomo e amici del superuomo (Ivi, p. 257).

Al di là del tema del superuomo, a parere di Sloterdijk Nietzsche sbaglia a ritenere che vi sia un preciso agente pianificatore. Si dovrebbe piuttosto considerare «un allevamento senza allevatori» e quindi «un'ingovernabilità bioculturale, priva di soggetto» (Ivi, p. 258). Inoltre Nietzsche concepisce erroneamente «il processo di allevamento in tempi troppo stretti, come se fossero sufficienti alcune generazioni di dominio dei preti per trasformare i lupi in cani e gli uomini primitivi in professori di Basilea» (Ivi). Le antropotecniche infatti, come scritto in precedenza, presuppongono un uomo già educabile e addomesticabile, non lo creano. Tuttavia, esse concretamente operano per forgiare un tipo di uomo piuttosto che un altro, a seconda del modello antropologico proposto o imposto. Nonostante tutto dunque, Nietzsche aiuta a inquadrare meglio la questione della domesticazione dell'uomo, che «è il grande impensato da cui l'umanesimo ha distolto lo sguardo dall'antichità ai giorni nostri, per cadere in acque profonde» (Ivi). Si tratta pur sempre del problema di una custodia dell'uomo e del suo allevamento, ossia di un'*antropotecnica politica*, che in altre forme era già presente in Platone. In alcune sue opere, secondo Sloterdijk, Platone aveva posto le basi per una «politologia pastorale europea» (Ivi, p. 261), avviando una riflessione sulle *regole per la gestione del parco umano*, ossia sull'arte di governare, sul modo di condurre e condursi, nonché su chi deve condurre e chi essere condotto. Un problema antico dunque, di cui però si sono smarrite le tracce nella storia occidentale per effetto di una vasta rimozione operata dai vari umanismi e che oggi, dopo la crisi dell'umanesimo, la

morte di Dio, la barbarie nazista, l'atomica, il profilarsi di nuove antropotecniche di natura genetica, ricompare in tutta la sua esplosiva virulenza. Senza più Dio come garante e senza il saggio come modello ideale di sapienza, a chi o a cosa affidare la gestione del “parco umano”?

In sintesi, la *Lichtung* non è il luogo pacificato in cui le anime belle contemplanò la verità dell'essere, ma è lo scenario in cui si dispiega ogni conflitto essenziale per il destino dell'umanità. Al fondo di ogni politica – che in quest'ottica non è mai stata altro che biopolitica – e di ogni pedagogia compare il dramma dell'allevamento e dell'addomesticamento. Chi addomestica chi? Con che legittimità? Con che programma di allevamento e con che criteri di selezione? E per quale umanità?

Certo, per noi uomini e donne del XXI secolo, tutto ciò è oramai noto. Il problema del rapporto tra un progetto educativo e uno antropologico e politico è stato largamente dibattuto nel Novecento (Cambi, 2003), e resta sempre vivo e attuale (Massa, 2003). Sappiamo poi benissimo che l'educazione sovente è stata (ed è) complice del dominio (Mantegazza, 2005), tanto che dopo la lezione dei maestri del sospetto – Nietzsche, Marx, Freud – essa ha cominciato a non essere più percepita come intrinsecamente buona. Anzi, molti da quel momento in avanti non sono riusciti a pensarla che come educazione “cattiva” (Massa, 1987; 2003; Orsenigo, 2006), dando adito in alcuni casi a un antipedagogismo contestatario e di maniera (Massa, 1987). In ogni caso l'educazione, sul versante ideologico, etico e politico, oltreché sul piano della materialità agente, oscilla tra le istanze opposte di emancipazione e conformazione, liberazione e repressione, assoggettamento e soggettivazione, adattamento e innovazione (Cambi, 2003). Sostare in queste contraddizioni e trovare di volta in volta una strategia per elaborarle attivamente resta uno dei compiti centrali per chi si occupa di formazione.

Tuttavia, il rapporto tra politica, antropologia e formazione assume oggi dimensioni inedite e stranianti, nella misura in cui si intrecciano i piani delle nuove tecnologie con quelli della crisi dell'umanismo e del disagio strutturale dell'educazione. Si continuerà dunque a seguire il ragionamento di Sloterdijk per mettere a fuoco più precisamente la questione.

### ***3.2.4 “Regole per il parco umano”. La crisi dell'umanismo e i nuovi progetti di addomesticamento***

Attraverso la disamina della nozione di *Lichtung* e dei conflitti cui essa dà luogo, si è così giunti a problematizzare il rapporto tra biopolitica, educazione e modelli antropologici di riferimento, che Sloterdijk riconduce al quadro dell'attuale crisi dell'umanismo, in

particolare nel saggio (dapprima un intervento tenuto a una conferenza nel 1999) che tanto ha scandalizzato l'Europa a cavallo del nuovo millennio: *Regole per il parco umano. Una risposta alla lettera sull'“umanismo” di Heidegger* (Sloterdijk, 2004).

Giocando sul fatto che Heidegger per discutere dell'umanismo abbia scritto proprio una lettera, Sloterdijk in tutto il saggio rappresenta l'umanismo attraverso l'utilizzo di metafore letterarie ed epistolari, definendolo infatti sin dal principio come «una telecomunicazione che istituisce amicizie attraverso il *medium* della scrittura» (Ivi, p. 239). L'umanismo corrisponde innanzitutto a un insieme di “lettere” scambiate a distanza. C'è un mittente che scrive e invia dei testi, letterari o filosofici, a destinatari sconosciuti, lontani nello spazio e nel tempo, che ricevono e leggono quei testi e che a loro volta potranno inviare le loro lettere e/o i testi ricevuti da altri a un potenziale pubblico disperso nel mondo e nel futuro. Alcuni mittenti, insieme alle loro lettere, possono essere particolarmente apprezzati e amati, finendo per essere scelti per entrare a far parte di una sorta di “canone letterario”, che costituisce la tradizione.

È fin troppo evidente che questo lavoro incessante comporti necessariamente la capacità di leggere e scrivere: «Ciò che dai tempi di Cicerone risponde al nome di *humanitas* è, sia in senso lato che in senso stretto, una conseguenza dell'alfabetizzazione» (Ivi). Gli umanizzati sono prima di ogni altra cosa degli *alfabetizzati*. L'umanismo inoltre ha una funzione socializzante, si tratta infatti di «farsi degli amici tramite i testi» (Ivi), ossia di intercettare nella lontananza qualcuno disponibile a dialogare, e soprattutto capace di farlo, condividendo «un'appartenenza a una *élite* fondata sul segreto» (Ivi, p. 241). È ovvio infatti che hanno accesso a questo dialogo solamente coloro che sono in grado di leggere e scrivere: «Si potrebbe ricondurre così il fantasma comunitario, che sta alla base di tutti gli umanismi, al modello di una società letteraria, i cui membri scoprono, attraverso le letture canoniche, il loro amore comune per dei mittenti che fungono da ispiratori. Nel cuore dell'umanismo così inteso scopriamo una fantasia di setta o di *club*, il sogno cioè della solidarietà destinale tra coloro che sono stati scelti perché capaci di leggere» (Ivi, p. 241). Scelti, dunque *selezionati*. Il sapere – in questo caso relativo alle competenze necessarie per leggere e scrivere – genera asimmetrie di potere. L'umanismo in quest'ottica si regge su un dispositivo di inclusione/esclusione che trova il suo ancoraggio da una parte nell'alfabetizzazione, discriminando l'alfabetizzato dall'analfabeta, e dall'altra nella determinazione di un canone letterario, che presuppone la predilezione solo per *alcuni* autori e *alcune* opere.

Un canone di lettura che è diventato persino vincolante durante la modernità, quando la “setta” degli umanisti ha messo in atto, come tipico di molte sette, dei «progetti espansionistici e universalistici» (Ivi, p. 241), legandosi all’ascesa e al consolidamento degli Stati nazionali borghesi. Da qui l’avvio di un’intensa opera di alfabetizzazione e di scolarizzazione di massa che ha rappresentato dunque un’estensione della società letteraria, della “comunità di amici”. Fioriscono così tra il 1789 e il 1945 gli *umanismi nazionali*: «Accanto agli autori antichi, comuni a tutta l’Europa, vengono mobilitati ora anche i classici nazionali e moderni, le cui lettere rivolte al pubblico assurgono, grazie al mercato dei libri e alle scuole superiori, a fattori determinanti nella creazione delle nazioni» (Ivi, pp. 241-242). Si instaura nel cuore della modernità post-illuminista un intimo rapporto tra educazione scolastica (istruzione), politica (delle nazioni), economia (industria culturale). Parallelamente acquisiscono peso alcune figure sociali, specialmente insegnanti e filologi: «In quest’epoca il potere degli insegnanti e il ruolo centrale dei filologi si fondano sulla conoscenza privilegiata di quegli autori che erano considerati i mittenti degli scritti che fondano la società. L’umanismo borghese per sua natura non è altro che il mandato di imporre alla gioventù i classici, e di sostenere la validità universale dei testi nazionali» (Ivi, p. 242). Gli insegnanti godono di un’invidiabile reputazione in quanto sono i depositari di un sapere che permette di riprodurre la tradizione correlandola all’appartenenza nazionale. Essi sono i custodi delle conoscenze che fondano il legame sociale. In quanto tali, testimoniano ancora una volta che l’ineguaglianza degli uomini di fronte al sapere è uno dei presupposti per l’affermarsi del potere.

Tuttavia, oggi questa stagione di successo degli umanismi nazionali «appare irrimediabilmente perduta» (Ivi). Si deve fare i conti con il tramonto di «quell’epoca dell’umanità armata e acculturata, cui oggi i nuovi e i vecchi conservatori guardano con nostalgia, e contemporaneamente senza speranza, del tutto incapaci di elaborare un canone letterario mediatico-teoretico» (Ivi). L’umanismo nazional-borghese viene meno, a parere di Sloterdijk, in quanto il *medium* da esso utilizzato (la scrittura) non è più sufficiente «a tenere insieme il filo telecomunicativo tra gli abitanti di una moderna società di massa. [...] La coesistenza degli uomini nelle società attuali è stata posta su nuovi fondamenti: dopo il 1918 con la radio, dopo il 1945 con la televisione, e oggi ancora più con le attuali rivoluzioni della rete informatica. Come si può facilmente vedere, questi fondamenti sono decisamente post-letterari, post-epistolari e di conseguenza post-umanistici» (Ivi, pp. 242-243).



Qui il filosofo si inserisce in un dibattito molto vasto, che concerne il rapporto tra i diversi mezzi di comunicazione, per esempio tra il libro e la televisione o Internet (Ferri, Mizzella e Scenini, 2009; McLuhan, 2008; McQuail, 2001), nonché quello tra i media e l'organizzazione socio-culturale (Castells, 2006; Ferri, Mizzella e Scenini, 2009; McLuhan, 2008; McQuail, 2001; Meyrowitz, 1995) e didattico-pedagogica (Ferri, 2008; Ferri, Mizzella e Scenini, 2009; Rivoltella, 2001; 2010; Rossi, 2009). La società attuale è post-umanista in quanto post-epistolare, afferma Sloterdijk, che poche righe dopo tuttavia precisa che la letteratura non è scomparsa, ma è diventata «una sottocultura *sui generis*» (Sloterdijk, 2004, p. 243), che riveste un ruolo marginale nella determinazione del legame sociale. In sostanza, la centralità culturale delle lettere viene notevolmente ridimensionata. Sempre più spesso oggi gli scritti della tradizione sono confinati negli archivi, come se fossero rivestiti da una patina museale: «Si trovano ancora in edizioni più o meno accessibili, e potrebbero venire ancora letti se soltanto si sapesse perché si dovrebbe ancora leggerli. Il loro destino è di starsene in silenziosi scaffali, come lettere in giacenza, che nessuno andrà più a ritirare [...]. La posta che non verrà più consegnata smette di essere un invio a possibili amici e si muta in un oggetto archiviato» (Ivi, p. 266). Il tramonto dell'umanismo è indissolubilmente legato a quello del *medium* alfabetico, che ha subito la concorrenza di una molteplicità di altri media, che hanno riconfigurato completamente il panorama comunicativo e sociale. Crisi del libro, crisi dell'umanismo e crisi dell'educazione sono pertanto profondamente e inestricabilmente intrecciate<sup>63</sup>.

Negli anni dell'immediato dopoguerra tuttavia, si è assistito a una rinascita degli umanesimi. Tra di essi sono svettati cristianesimo, marxismo ed esistenzialismo, il cui intento era di risanare le ferite dell'umanità dopo gli orrori della guerra, del nazionalsocialismo e dell'atomica, rivendicando il valore dell'umano contro le inclinazioni disumanizzanti del recente passato e del presente. Nonostante il loro carattere illusorio, i

---

<sup>63</sup> Ancora oggi probabilmente stentiamo a comprendere fino in fondo le reali conseguenze di tutto questo sulla scuola, istituzione che si è fondata proprio sul *medium* alfabetico e su un modello gutenberghiano dell'apprendimento (Ferri, 2008; Ferri, Mizzella e Scenini, 2009). Perché leggere ancora “i classici”? Quale può essere il ruolo della scuola e degli insegnanti in un'epoca post-umanista e post-epistolare? Che cosa insegnare ora che il “canone letterario” del passato non sembra più garantire una funzione di collante sociale? È possibile dar vita a un nuovo “canone mediatico-teoretico” (per usare le parole di Sloterdijk)? Come insegnare se il principale strumento didattico, il libro, è esposto a un declino mediatico e se le modalità gutenberghiane di apprendimento sono divenute obsolete rispetto alle innovazioni tecnologiche e sociali? “L'apprendere ad apprendere”, la digitalizzazione della scuola, le nuove proposte di apprendimento collaborativo e multimediale, sono risposte efficaci alla crisi dell'umanismo e della scuola? È chiaro, ancora una volta, che la risposta a questi interrogativi, dal punto di vista teoretico, non può prescindere da una ridefinizione dell'identità del pedagogico nello scenario attuale.

neoumanesimi possono aiutare a comprendere ciò che l'umanismo in definitiva per Sloterdijk è sempre stato:

l'umanismo, come parola e questione, ha sempre un punto di riferimento polemico, poiché esso è l'*engagement* per recuperare l'uomo dalla barbarie. È chiaro che proprio quelle epoche che hanno fatto la eccezionale esperienza del potenziale barbarico che si libera nelle violente interazioni tra gli uomini, sono anche i tempi in cui il richiamo all'umanismo è diventato più sonoro e pressante. [...] Il tema latente dell'umanismo è dunque l'addomesticamento dell'uomo, e la sua tesi latente recita: le letture giuste rendono mansueti (Ivi, p. 244).

L'umanismo secondo Sloterdijk è dunque il tentativo di *recuperare l'uomo dalla barbarie*, o di evitare il ripresentarsi di una nuova situazione di degenerazione nell'inumano e nel disumano, attraverso un addomesticamento che trova il suo perno di applicazione nel *medium* alfabetico, che dovrebbe rendere docili. Si tratterebbe quindi di sottoporre gli esseri umani ai "giusti influssi", ossia a quelle sollecitazioni capaci di sublimare o reprimere la natura violenta dell'uomo, disintossicandolo «dalla propria possibile bestialità» (Ivi, p. 245). L'umanismo si propone di umanizzare, ossia di addomesticare il barbaro, la natura, l'animale che abitano nell'uomo e che rappresentano il suo fondo oscuro, da estirpare o quantomeno da domare: «Al *Credo* dell'umanismo appartiene la convinzione che gli uomini siano "animali influenzabili" e che perciò sia indispensabile sottoporli al giusto tipo di influenze. L'etichetta "umanismo" ricorda, con falsa ingenuità, la continua battaglia per l'uomo, che si compie nella lotta tra le tendenze dell'abbruttimento e quelle dell'addomesticamento» (Ivi, p. 245). Vi sono dunque media addomesticanti, che provocano un influsso *inibitorio* e media abbruttenti, che generano un influsso *disinibitorio*. I primi, ai quali appartengono i libri, costringono a stare fermi e seduti, rendono calmi e pazienti, fanno riflettere, in una parola umanizzano, mentre i secondi – i nuovi media, dalla televisione a Internet – disumanizzano. In questo senso l'umanità dell'umano «consiste nello scegliere i *media* addomesticanti per lo sviluppo della propria natura, e nel rinunciare ai *media* disinibenti» (Ivi, p. 245).

Sloterdijk finisce dunque per annodare il progetto umanista di addomesticamento ai media e all'educazione:

Queste indicazioni chiariscono che con la questione dell'umanismo si intende qualcosa di più che della presupposizione bucolica secondo cui leggere sarebbe educativo. Ne va niente di meno che di un'antropodicea, cioè di una determinazione dell'uomo sulla base della sua evidenza biologica e della sua ambivalenza morale. Innanzitutto d'ora in poi la domanda su come l'uomo possa diventare un uomo vero o reale, viene posta inevitabilmente come una questione di *media*, intendendo per *media* i mezzi accomunanti e di comunicazione, attraverso il cui utilizzo gli uomini educano se stessi a ciò che possono essere e a ciò che saranno (Ivi, p. 246).

La battaglia che si combatte per la *Lichtung* non è solo quella tra allevatori e programmi di allevamento, ma in chiave umanista è anche relativa alla possibilità di opporsi a tendenze abbruttenti. È ovvio allora che le antropotecniche primarie vengano pensate come forme di addomesticamento volte a tenere a bada la bestialità sopita nell'uomo. C'è quindi un nesso tra umanismo, educazione, addomesticamento e media, che nell'età della tecnica comporta un cortocircuito fra tutti i termini in gioco.

Per ragionare su questo cortocircuito Sloterdijk recupera Heidegger, che traspone il problema «dal campo pedagogico al centro della considerazione ontologica» (Ivi, p. 250). L'umanismo infatti, quindi anche l'educazione umanista fondata sulle lettere, è insufficiente per Heidegger – che apre così «uno spazio di pensiero transumanistico o postumanistico» (Ivi, p. 247) – per il vero compito che spetta all'uomo dopo le atrocità commesse proprio in nome degli umanismi nazionali e della loro pretesa di dominare l'ente<sup>64</sup>, ossia quello di divenire il *pastore dell'essere*:

Mentre definisce l'uomo come pastore e vicino dell'essere, e il linguaggio come la casa dell'essere, Heidegger lega l'uomo a una corrispondenza all'essere che lo costringe a un ritegno [*Verhaltenheit*] radicale, e lo confina, lui, il pastore, nelle vicinanze o nel circondario della casa spaesante. Lo espone a una meditazione che richiede più tranquillità e quieto ascolto di quanto l'educazione più completa sia capace di dare. [...] l'uomo deve diventare più quieto e addomesticato di quanto non lo divenga l'umanista attraverso la lettura dei classici [...]. È del tutto inutile seguire qui più da vicino il carattere cripto-cattolico delle figure meditative heideggeriane; ciò che è decisivo è soltanto che, attraverso la critica all'umanismo di Heidegger, si diffonde un cambiamento del comportamento che spinge l'uomo a un'asceti meditative, un'asceti che va ben al di là di tutte le mete educative umanistiche. Solo grazie a questa asceti potrebbe essere formata, al di là della società

---

<sup>64</sup> Si veda a riguardo il secondo capitolo della tesi.

umanistico-letteraria, una società di uomini riflessivi. Sarebbe una società di uomini che spingono via l'uomo dal centro, poiché avrebbero capito che esistono solo come “vicini dell'essere”, e non come proprietari unici, o titolari di un ammobiliato con contratto a vita (Ivi, pp. 250-251-252).

In sostanza, secondo Sloterdijk, Heidegger comprende che dopo quanto avvenuto nella prima metà del Novecento, non è più possibile ridefinire la società e l'umanità principalmente sulle lettere e sulla tradizione umanista, né tantomeno su un progetto pedagogico e su uno antropologico in senso proprio. Non si tratta neppure di fondare una nazione o una scuola alternativa. Occorre piuttosto, attraverso un pensiero meditante e una nuova pastorale, lasciarsi condurre nella casa dell'essere, nel rapporto ontologico originario e iniziale che lega l'estatico esistere dell'uomo alla *Lichtung*, scalzando l'antropocentrismo latente dell'umanismo metafisico<sup>65</sup>. Sloterdijk presenta dunque un Heidegger antiscolastico<sup>66</sup>. Tuttavia Heidegger, come scritto in precedenza, ignora il conflitto che si scatena intorno alla *Lichtung*. Inoltre «i giochi ontologici e pastorali di Heidegger, che già a loro tempo suonavano strani e sorprendenti, appaiono oggi totalmente anacronistici» (Ivi, p. 252).

Nonostante ciò, Heidegger aiuta a porre quella che secondo Sloterdijk è la domanda essenziale per la nostra epoca:

che cosa addomestica ancora l'uomo quando l'umanismo come scuola dell'addomesticamento dell'uomo fallisce? Che cosa addomestica l'uomo se finora i suoi sforzi di autoaddomesticamento hanno condotto essenzialmente solo alla presa di potere su tutto l'ente? Che cosa addomestica l'uomo quando, dopo tutti gli esperimenti condotti finora con l'educazione del genere umano, non si è ancora chiarito chi o che cosa e a che fine educa gli educatori? E non è forse che la domanda sulla cura e la formazione dell'uomo non può più essere posta in modo significativo nell'ambito delle semplici teorie dell'addomesticamento e dell'educazione? (Ivi, pp. 252-253).

---

<sup>65</sup> Si veda a riguardo il capitolo secondo della tesi.

<sup>66</sup> Pur per altre ragioni, espresse nel secondo capitolo della tesi, concordo con Sloterdijk nel ritenere che in ultima istanza la filosofia di Heidegger, perlomeno in *Lettera sull'“umanismo”*, contenga una vena antipedagogica o quantomeno antiscolastica. Del resto, è Heidegger stesso che sostiene che la filosofia ridotta a disciplina, a materia di insegnamento, o a trasmissione scolare (nelle “scuole filosofiche”) impedisca di pensare autenticamente (Heidegger, 1995).

Come si può evincere dalla “domanda epocale” formulata da Sloterdijk, lo scenario dispiegato dalla crisi dell’umanismo nell’età della tecnica chiama nuovamente in causa il rapporto tra biopolitica e antropotecniche. Viene riproposto il tema delle regole e dei criteri per la gestione del “parco umano”. Ritorna cioè il discorso svolto in precedenza, relativo all’uomo come ente reso già domestico dai meccanismi di antropogenesi, che va tuttavia ulteriormente addomesticato tramite le antropotecniche. Si ripresenta così il problema della selezione, ovvero di che uomo formare, di chi deve formarlo, come e perché, quindi del conflitto tra allevatori e programmi di allevamento. Con l’aggiunta di un ulteriore elemento di complessità, rappresentato dal fatto che il «tratto distintivo dell’epoca della tecnica e dell’antropotecnica risiede nel fatto che gli uomini finiscono sempre più dalla parte attiva e soggettiva della selezione, anche senza che abbiano assunto volontariamente il ruolo del selettore» (Ivi, p. 259). Il sapere e le tecniche di cui l’uomo si può avvalere creano una possibilità di presa sull’ente impensabile nel passato, generando un potere che appare sempre più distribuito e diffuso<sup>67</sup>.

L’interrogativo sollevato da Sloterdijk completa il quadro teorico che si è sin qui ricostruito. Da un lato tramite esso si riafferma la necessità di governo (e di autogoverno) degli uomini quale finalità imprescindibile per il consorzio umano, dall’altro si rivela il *fallimento* politico, culturale, pedagogico dell’umanismo nel far fronte al perseguimento di tale fine. Poiché l’educazione è inestricabilmente connessa all’umanismo, essa è a sua volta accusata di non essere riuscita a realizzare le promesse di un adeguato addomesticamento del “parco umano”. In altre parole, l’educazione umanista è stata *inefficace*<sup>68</sup>. Che cosa forma dunque l’essere umano dopo che la principale antropotecnica umanista, ossia l’educazione, ha fallito? Che cosa affianca o più radicalmente sostituisce l’educazione, contando anche che per effetto del potenziamento tecnico si potrebbe giungere al punto in cui «i prossimi lunghi periodi di tempo diverranno per l’umanità periodi di decisione politica sulla specie umana» (Ivi, p. 260)? In altre parole, quale antropotecnica potrà svilupparsi in relazione alla biopolitica del futuro?

---

<sup>67</sup> Si pensi ad esempio alla questione relativa alla fecondazione in vitro e alla diagnosi preimpianto, attraverso cui non solo il medico, ma anche i futuri genitori possono, anzi debbono decidere in base ai risultati del test se impiantare l’embrione nell’utero materno.

<sup>68</sup> Che l’educazione si riveli inefficace per addomesticare compiutamente l’essere umano è un tema piuttosto esplorato anche dalla letteratura contemporanea. Per esempio, in *Ritorno al mondo nuovo*, Huxley ha scritto: «In passato liberi pensatori e rivoluzionari furono spesso i prodotti dell’educazione più ortodossa e più osservante. Un fatto che non ci deve sorprendere perché i metodi usati da quell’educazione erano e sono quanto mai inefficaci. Ma sotto un dittatore scientifico l’educazione funzionerà davvero e di conseguenza la maggior parte degli uomini e delle donne cresceranno nell’amore per la servitù e mai sogneranno la rivoluzione» (Huxley, 1991, p. 340).

Nell'attuale orizzonte tecno-scientifico sembra profilarsi la possibilità di una nuova antropotecnica, di carattere secondario, basata sulla genetica applicata all'essere umano:

Se poi lo sviluppo a lungo termine condurrà anche alla riforma genetica dei caratteri della specie, se una futura antropotecnologia giungerà fino a un'esplicita pianificazione delle caratteristiche umane, e se l'umanità, dal punto di vista della specie, potrà compiere il sovvertimento dal fatalismo della nascita in una nascita opzionale e in una selezione prenatale, tutte queste sono questioni nelle quali inizia ad albeggiare l'orizzonte dell'evoluzione, anche se in modo ancora confuso e inquietante (Ivi).

L'antropotecnica genetica, perlomeno nell'immaginario qui evocato da Sloterdijk, potrebbe consentire di modellare non solo il singolo, ma la specie nel suo insieme, influenzandone i processi evolutivi. Essa potrebbe inoltre permettere di *pianificare* le caratteristiche (fisiche e psichiche) della prole dando vita a una selezione prenatale. Oppure, più modestamente, potrebbe concorrere a plasmare il comportamento umano, come del resto già fanno altre antropotecniche non educative, che pur essendo meno "spettacolari" della genetica, risultano comunque incisive nella formazione dell'umano. Il riferimento è evidentemente all'uso massiccio di psicofarmaci o di sostanza psicotrope, che attualmente già si affiancano a interventi educativi o psicoterapici. E non si può escludere che a qualcuno sia venuta in mente l'idea che in definitiva i farmaci siano più rapidi ed efficaci nei loro effetti che un percorso terapeutico o formativo. Essi potrebbero divenire una scorciatoia al posto di interventi educativi e sociali sul comportamento (Fukuyama, 2002). Benché Sloterdijk nella sua opera non se ne occupi, se non di sfuggita, anche le droghe e i farmaci sono dunque un genere di antropotecnica che si potrebbe definire *chimica*. La questione, a ogni modo, è che avendo disatteso le promesse su cui si era fondato, l'umanesimo entra in crisi, e trascina con sé la principale antropotecnica della modernità umanista, ossia l'educazione. Altre antropotecniche allora sorgono per formare l'umano, entrando in concorrenza con quella educativa.

### ***3.2.5 "L'Affaire Sloterdijk" tra questioni bioetiche e pedagogiche***

Secondo l'interpretazione che Didur fa di alcuni passaggi delle *Regole per il parco umano*, Sloterdijk scorgerebbe un filo rosso che connette l'umanesimo e la genetica. L'antropotecnica genetica potrebbe essere considerata come una prosecuzione del progetto di addomesticamento umanista con altri mezzi (non pedagogici). Ciò significa anche che

per Didur Sloterdijk in una certa misura resterebbe umanista, nonostante la sua strategia argomentativa appaia post-umanista (Didur, 2003). Effettivamente il modo in cui Sloterdijk pensa il rapporto uomo-tecnica<sup>69</sup>, e conseguentemente quello tra cultura e natura, potrebbe essere considerato umanista. Per il filosofo infatti, come si è visto, natura e cultura sono separate e opposte. La dimensione culturale è raggiunta tramite un processo di progressiva civilizzazione che de-naturalizza, ossia emancipa dalla natura. La tecnocultura è una sorta di *amnios* che isola, ripara e protegge dalla natura, creando un microclima (“effetto serra”) interno che consente ai suoi abitanti di svilupparsi attraverso dinamiche e regole proprie, non condivise con il resto del vivente. La natura per converso è descritta come una condizione pre-umana di barbarie, in cui dominano l’istinto, le pulsioni incontrollate, l’innato. Essa è uno stadio evolutivo da superare o comunque da perfezionare tramite l’agire tecnico. Così l’uomo diviene tale de-animalizzandosi, cancellando le tracce dell’animale che c’è in lui, che tuttavia persiste ostinatamente come suo fondo oscuro. Tutte queste rappresentazioni fanno sicuramente parte del *milieu* filosofico umanista. Inoltre, sebbene Sloterdijk in più punti della sua opera prenda le distanze dalle prospettive ascrivibili al transumanesimo, potrebbe anche essere assimilato a questo movimento per alcuni aspetti del suo pensiero, come l’abbandono della “natura naturale”, l’antagonismo uomo-natura, il perenne tentativo di perfezionare la natura tramite interventi tecnici, le modificazioni radicali del corpo, l’obsolescenza dell’educazione, ecc. D’altro canto, egli tematizza una retroazione del non umano sull’umano e più volte sottolinea che la genesi e lo sviluppo dell’uomo dipendono da fattori extra-soggettivi, non padroneggiati dagli esseri umani. Sicché rispetto a tali affermazioni potrebbe essere annoverato tra gli autori post-umanisti. In sostanza quindi, Sloterdijk si muove ai confini tra umanismo, transumanesimo e post-umanesimo. La sua cornice teorica è a mio avviso ibrida, non del tutto classificabile in specifici sistemi di pensiero. Per questa ragione, egli testimonia con grande efficacia la confusione concettuale derivata dalla transizione paradigmatica in atto, ma anche il potenziale euristico e creativo cui essa può dare luogo. È difatti proprio nelle fasi di transizione più dolorosamente acute e spaesanti che possono sorgere le domande che, nella loro radicalità, inducono un sentimento di spiazzamento e che per questo risultano essenziali per pensare criticamente il presente, nonché per lo sviluppo futuro del pensiero. Esse obbligano a prendere posizione e a esplicitare la cornice ontologica, epistemologica, etica di riferimento, oppure ad ammettere di non aver chiaro quale questa sia.

---

<sup>69</sup> Si veda a riguardo il primo capitolo della tesi, in particolare la rappresentazione della tecnica come “produzione”.

Il contributo di Sloterdijk (*Regole per il Parco umano*), come più volte ricordato, ha avuto una vasta eco sui media, specialmente tedeschi, suscitando un'ondata veemente di scandalo e indignazione (Calligaris, 2001; Didur, 2003; Rodeschini, 2008). Molte sono state le critiche e le accuse mosse a Sloterdijk: da quella di essere un potenziale neonazista, a quella di sferrare un inaudito attacco all'uomo. Dall'*Affaire Sloterdijk*, come lo hanno denominato i francesi, è nata inoltre un'aspra *querelle* tra Sloterdijk e Habermas (Rodeschini, 2008). Ma ridurre le provocazioni di Sloterdijk a una sorta di superomismo intellettuale causato da un'autoproclamata genialità, in cui si rivelerebbe per giunta un possibile progetto eugenetico neonazista, come ha fatto parte della stampa tedesca sobillata da Habermas (Ivi), non significa altro che cercare di stroncare sul nascere il dibattito per insabbiare dei problemi nascondendoli sotto il velo di una battaglia isterica in difesa dell'uomo. Fra l'altro, come si può osservare da quanto scritto, Sloterdijk pone provocatoriamente una questione inquietante, ma non prende posizione a riguardo. Non sostiene esplicitamente che un'antropotecnica genetica sia intrinsecamente "giusta" o migliore di altre antropotecniche. Né del resto però la demonizza. Si limita, per così dire, a mostrare una possibile direzione, indipendentemente dal fatto che questa possa o meno piacere, e a far emergere un problema i cui contorni sono ancora confusi. Questa precisazione è doverosa, in quanto molte delle critiche sferrate a Sloterdijk si sono basate proprio sul passaggio del suo scritto citato in precedenza, in cui egli ipotizza una pianificazione genetica selettiva dei caratteri individuali e di specie. Come se l'autore avesse implicitamente ammesso di essere bendisposto nei confronti di questa opzione di antropotecnica genetica. Certamente Sloterdijk ha dichiarato in altri punti dell'opera di non considerare "contronatura" una eventuale manipolazione genetica dell'umano e questo può avere dato adito all'ipotesi di un suo posizionamento ideologico a favore dell'intervento genetico. Può anche essere che egli sia un assertore della genetica liberale, ma ciò non è sufficiente a mio parere per accusarlo senza appello di voler rispolverare un'eugenetica neonazista, o di far parte di quel «pugno di intellettuali psichicamente crollati [*che*] cerca di leggere il futuro nei fondi di caffè di un postumanesimo naturalisticamente declinato», come ha tuonato Habermas che, pur riferendosi chiaramente a Sloterdijk, non l'ha mai direttamente nominato in *Il futuro della natura umana*, opera in cui contesta la genetica liberale (Habermas, 2002, p. 24). Casomai Sloterdijk – e probabilmente è questa la ragione reale del risentimento di Habermas – solleva un problema politico rispetto alla possibilità di criticare la democrazia, soprattutto in merito alla validità teorica della nozione di "consenso" in un contesto come quello contemporaneo (Rodeschini, 2008). Resta



comunque il fatto che il tono provocatorio e non convenzionale della sua lettura e lo stile argomentativo poco lineare e talvolta criptico che connotano il suo modo di procedere non hanno sicuramente aiutato a evitare eventuali fraintendimenti. Così come l'uso del termine "selezione" (*selektion*), che in particolare in Germania per ovvie ragioni storiche ha un'eco sinistra, risulta sicuramente sgradevole e politicamente scorretto.

È chiaro a ogni modo che al centro del dibattito pubblico scaturito dal contributo di Sloterdijk siano finite alcune spinose *questioni di natura bioetica*, che in ogni caso circolavano già da tempo e trascendono dunque la provocazione del filosofo. Tali questioni possono essere riassunte in una serie di interrogativi. Quali limiti porre e perché all'intervento manipolatorio dell'uomo sulla natura, sugli altri enti e su se stesso? Quali implicazioni ideologiche, sociali e morali comporta l'applicazione della genetica all'essere umano (Didur, 2003; Fukuyama, 2002; Habermas, 2002; Marchesini, 2002; Milano, 1997; Rodotà, 2006)? Quali benefici si possono trarre dalla biotecnologia e a che condizioni? Quali invece possono essere i rischi? È davvero ingiustificato il timore che si possa giungere per questa via non solo a un potenziamento delle caratteristiche personali, così come sognato dai transumanisti, ma anche a un controllo biopolitico degli individui, di determinati gruppi sociali e addirittura della specie umana? Tutto ciò richiama al contempo un immaginario distopico e fantascientifico di *pianificazione tecnica dell'uomo*, ampiamente sviluppato dal cinema e dalla letteratura nel Novecento e all'inizio del nuovo millennio<sup>70</sup>.

Le biotecnologie hanno di fatto prodotto una *frammentazione del corpo*. Spezzandone l'unità, esse hanno permesso di scomporlo nei suoi componenti biologici – organi, tessuti, sangue, cellule, geni – che spesso sono usati come "materiali" per la ricerca scientifica – si pensi alla controversia su cosa fare degli embrioni in sovrannumero derivati dalla fecondazione in vitro – o sono trattati come "pezzi di ricambio", da cui fra l'altro non di rado si tenta di trarre profitti, sia in modo lecito che illecito, dando vita a un commercio di organi, tessuti o addirittura di embrioni (Milano, 1997). A chi appartiene questo corpo parcellizzato e disaggregato? Chi è il legittimo proprietario delle parti del corpo che vengono estratte (organi, sangue, sperma, ovuli, frammenti di DNA, ecc.) e usate per diversi scopi (trapianti, trasfusioni, fecondazioni artificiali, ricombinazioni genetiche, sperimentazioni scientifiche)? Ha ancora senso parlare di identità e di proprietà corporea?

---

<sup>70</sup> Due opere emblematiche in tal senso sono *Il mondo nuovo* di Aldous Huxley (1991), e *Non lasciarmi* di Kazuo Ishiguro (2007).

Rispetto in particolare all'ingegneria genetica, già oggi sono disponibili delle conoscenze scientifiche e delle biotecnologie che consentono applicazioni sull'uomo estremamente invasive. In campo procreativo, con la diagnosi preimpianto, durante la fecondazione in vitro diviene possibile sottoporre a test preventivo l'embrione nelle fasi precoci dello sviluppo per decidere eventualmente di non impiantarlo nell'utero materno nel caso presenti gravi anomalie genetiche di natura ereditaria (Habermas, 2002; Milano, 1997; Rodotà, 2006). Ma quando inizia la vita? E qual è lo status morale della vita umana prepersonale? Quando la cellula fecondata diviene "persona" (Milano, 1997)? In ambito biomedico poi si profila concretamente la possibilità di una genetica "negativa" (terapia dei geni) o di una possibile genetica "positiva" (migliorativa), come auspicato dai transumanisti. Dunque, si dovrebbe impiegare la genetica unicamente per prevenire e curare, o anche per scopi migliorativi? In quali casi consentirla e in quali al contrario vietarla? Quale principio privilegiare nel caso due principi differenti entrino in contraddizione fra loro, ad esempio il diritto del nascituro di nascere sano e quello ad avere un patrimonio genetico non manipolato da interventi tecnici?

In tutti questi casi ci si può poi domandare quali limiti sussistano tra l'eliminazione di predisposizioni genetiche indesiderate e la programmazione di predisposizioni desiderabili. Non comportano forse entrambe forme diverse di *selezione* che rinviano all'eugenetica? Non sono vie differenti per approdare comunque a un miglioramento del patrimonio genetico ereditario? Non si altera in questo modo, come sostiene Habermas, che pure si dichiara favorevole in alcuni casi alla genetica terapeutica, il fondamento biologico dell'individuo, rendendo disponibile, dunque oggetto di scelta, ciò che invece dovrebbe restare indisponibile, frutto di meccanismi casuali (Habermas, 2002)<sup>71</sup>? Non c'è il rischio di creare una pericolosa *asimmetria* tra *generazioni pianificatrici* e *generazioni pianificate*, che comprometterebbe l'eguaglianza degli esseri umani e l'autocomprensione dei nascituri come soggetti morali?

---

<sup>71</sup> Secondo Habermas, la *casualità della nascita*, quale *fondamento biologico* dell'individuo, va mantenuta *indisponibile* – salvo per interventi di terapia genica, che presuppongono un possibile *consenso* futuro dell'interessato – in quanto rappresenta anche il *fondamento della vita morale*. Essa è infatti la condizione per la propria *autocomprensione come soggetto morale* libero, autonomo, responsabile e uguale agli altri, oltretutto per la propria *autocomprensione etica di genere* (come umano, la cui dignità è di essere un ente morale). Pertanto «La questione di che cosa significhi l'indisponibilità dei fondamenti genetici della nostra esistenza corporea – in ordine alla propria condotta di vita e alla nostra autocomprensione di esseri morali – forma la prospettiva da cui presentare l'attuale discussione sul bisogno di regolamentazione dell'ingegneria genetica» (Habermas, 2002, p. 25).

il giorno in cui gli adulti potessero considerare come producibile e modellabile il corredo genetico dei loro figli, e dunque progettarne a piacimento un “design” accettabile, essi verrebbero con ciò stesso a esercitare, sui loro prodotti geneticamente manipolati, un potere di disposizione che – penetrando nella basi somatiche dell’autoriferimento spontaneo e della libertà etica di un’altra persona – era finora sembrato essere lecitamente esercitabile soltanto sulle cose e non sulle persone. A quel punto, i figli potrebbero chiedere conto e ragione ai creatori del loro genoma, e considerarli responsabili per le conseguenze, a loro avviso indesiderate, di una certa disposizione biologica iniziale della loro storia di vita (Ivi, p. 16).

Con il tema del rapporto intergenerazionale, vale a dire del dislivello che si potrebbe creare tra pianificatori e pianificati, ci si riattacca esplicitamente al discorso di Sloterdijk e ci si comincia ad avvicinare a una delle questioni pedagogiche decisive. I figli, scrive Habermas, sapendo di essere stati programmati geneticamente, potrebbero chiedere conto e ragione ai loro creatori. Tuttavia Habermas, pur avendo presente il problema, sottovaluta che i figli, anche se la loro nascita è stata casuale, ossia non progettata geneticamente, possono chiedere sempre e comunque ragione ai genitori del perché sono stati messi al mondo e della loro condizione “iniziale”. C’è poi in ogni caso *un’ineliminabile asimmetria* di esperienza, di sapere e di potere tra le generazioni. Per queste ragioni, quest’argomentazione di Habermas è a mio avviso insufficiente a rendere conto della differenza esistente tra una pianificazione genetica delle caratteristiche della prole e una pedagogica<sup>72</sup>. Al pari di una progettazione educativa, un’alterazione programmata del genotipo non comporterebbe direttamente in termini di effetti una data espressione comportamentale, compromettendo la libertà futura della persona programmata. Difatti, a meno che non si creda al determinismo biologico, l’interazione gene-organismo-ambiente resta non predeterminabile. Dal punto di vista etico bisogna riconoscere inoltre che sono entrambe delle pratiche fondate su un *potere discrezionale*. I genitori prendono delle decisioni per e al posto dei figli, soprattutto quando questi sono piccoli, condizionando la loro esistenza e il loro modo d’essere, e tali decisioni sono sempre e comunque arbitrarie, anche quando effettuate con le migliori intenzioni. Queste constatazioni confluiscono in una delle tesi sostenute dai fautori della *genetica liberale* per sdoganare l’utilizzo su vasta scala dell’ingegneria genetica per scopi migliorativi e non soltanto terapeutici. Essi

---

<sup>72</sup> Inoltre, basare l’autocomprensione morale e di genere del soggetto sul fondamento biologico e la sua indisponibilità è un’operazione estremamente problematica, se non altro perché fondata su una concezione del rapporto natura-cultura che presuppone una differenza netta e incontrovertibile tra “naturale” (ciò che è cresciuto spontaneamente) e “artificiale” (ciò che è prodotto tecnicamente) che oggi è già superata nei fatti e a cui invece Habermas si richiama insistentemente in più punti della sua opera.

equiparano geni e ambiente nella costruzione delle caratteristiche individuali, equiparazione che consente loro di tracciare un parallelismo tra un intervento sui geni che produce una modificazione dei caratteri ereditari e un intervento sull'ambiente che genera una modificazione pedagogica degli atteggiamenti (Habermas, 2002; Marchesini, 2002). Se si ammette che geni e ambiente sono in egual misura responsabili della condotta di un individuo e se allo stesso tempo si riconosce che educatori e genitori, intervenendo sull'ambiente (e rappresentando essi stessi parte dell'ambiente) producono come effetto dei cambiamenti psichici e comportamentali (per quanto imprevedibili) negli educandi, allora non c'è ragione valida per vietare un utilizzo della genetica per alterare i caratteri "naturali" del nascituro. Si tratterebbe infatti semplicemente di estendere il potere dei genitori alla libertà di migliorare anche la dotazione genetica dei figli. Marchesini, nel riportare il pensiero di uno dei sostenitori della genetica liberale, John Harris, afferma che secondo Harris «non vi è alcuna differenza tra dare al proprio figlio le migliori opportunità di crescita in termini educativi e assicurargli un buon pool genetico» (Marchesini, 2002, p. 177). In sintesi, per diversi autori *tra educazione e genetica non vi sono significative differenze*.

Habermas (2002) invece ritiene che le due modalità di intervento non siano equiparabili. La differenza a suo parere consiste nel fatto che un intervento genetico (a scopo migliorativo) è *unilaterale, privo di reciprocità e consenso, permanente*, mentre uno pedagogico è *potenzialmente consensuale, presuppone la reciprocità, è temporaneo*. Un individuo, nel corso della vita, in linea di principio può rielaborare retrospettivamente le aspettative genitoriali, può liberarsi dalla dipendenza da essi, può prendere criticamente posizione nei loro confronti rispetto all'educazione che gli è stata imposta, qualora la riconosca come dissonante rispetto al proprio modo di essere e di pensarsi. In sostanza, può costituirsi come ente libero e responsabile di sé, livellando l'asimmetria di partenza. I genitori poi, in ogni caso, durante il processo di crescita, di educazione e accudimento, sono in una certa misura costretti a confrontarsi e negoziare con i figli, chiamandoli in causa come soggetti di un processo di socializzazione e comunicazione a cui partecipano attivamente. Al contrario, un intervento genetico sarebbe mosso da «un'aspettativa unilaterale e incontestabile» (Ivi, p. 52) dei genitori verso i figli, che non presupponendo nessun ipotetico consenso da parte di questi ultimi, non si assoggetterebbe ai «prerequisiti di reciprocità dell'intesa comunicativa» (Ivi), e pertanto fisserebbe la prole a una determinata condizione biologica, che «non si lascia correggere a posteriori [...] a partire da una sorta di "appropriazione critica"» (Ivi, p. 63). Dunque un tale intervento

comprometterebbe «il libero poter-essere-sé-stessi della persona programmata» (Ivi, p. 64), la quale non si potrebbe considerare come padrona della propria vita, in quanto sarebbe stata trattata alla stregua di una cosa, di cui i genitori avrebbero disposto arbitrariamente in base alle loro preferenze. Essendo stata sfruttata strumentalmente per soddisfare i desideri dei genitori, essa si rappresenterebbe come un mezzo e non come un fine, divenendo estranea a se stessa. L'individuo programmato quindi non riuscirebbe a percepirsi come l'autore *unico e indiviso* della propria storia. Altri avrebbero preso al suo posto le decisioni fondamentali sulle sue qualità fisiche, decisioni per l'appunto irreversibili, reificate nel suo corpo: «a richieste geneticamente “fissate” egli non può dare nessuna vera risposta» (Ivi, p. 53). Perché un soggetto si senta realmente libero è invece indispensabile che «riconda la sua origine a un cominciamento indisponibile [...] sottratto al potere di disposizione di *altre* persone. Anche il fatto che la nascita sia una cosa spontanea e naturale soddisfa questo ruolo – concettualmente necessario – di un cominciamento indisponibile» (Ivi, p. 59). Così, mentre l'educazione ricevuta, passando attraverso il *medium* socializzante della comunicazione sarebbe rielaborabile, la modificazione genetica dei caratteri biologici individuali resterebbe invece non rinvenibile criticamente, quindi non appropriabile soggettivamente, in quanto estranea alla sfera della comunicazione. Inoltre, se nella comunicazione e nel percorso di crescita è sempre possibile scambiarsi i ruoli sociali, rendendo temporanea l'asimmetria, il programmatore e il programmato non possono fare altrettanto, sicché la biotecnica comporta una condizione di asimmetria permanente.

Il ragionamento di Habermas si basa su una specifica concezione del rapporto intersoggettivo all'interno dei processi di comunicazione, i quali sarebbero nella sua ottica dei fenomeni sociali ancorati sulla reciprocità morale e su un'ideale simmetria. Egli cerca di dimostrare così che “destino naturale” e socializzazione educativa non possono essere messi sullo stesso piano come vorrebbero i genetisti liberali. Ciò presuppone la conservazione di una netta separazione concettuale o di principio tra “spontaneo” e “artificiale”, tra natura “esterna” e “interna”, tra soggetto e oggetto, tra un biologico pensato nell'umano come grezzo dato di partenza, che risulta statico, pre-storico, pre-culturale, non elaborabile coscientemente, e un sociale frutto della libertà etica che un individuo “padrone di sé” può avere nella “malleabile” comunicazione interpersonale: «Solo assumendo come punto di riferimento questa differenza profonda tra la natura e la cultura – tra l'indisponibilità degli inizi e la plasticità delle pratiche storiche – il soggetto agente può attribuire a sé quelle prestazioni, in mancanza delle quali egli non saprebbe intendersi come l'iniziatore delle sue azioni e delle sue pretese» (Ivi, p. 60). L'ingegneria

genetica applicata all'uomo invece «cancella la differenza di quelle distinzioni categoriali che – profondamente radicate nelle nostre autodescrizioni – erano sempre state assunte come invarianti» (Ivi, p. 44). La genetica, cioè, poiché rende possibile estendere la sfera della libertà, della decisione e dell'azione a dimensioni naturali che prima erano considerate fattualmente intangibili, scombina molte delle tradizionali categorie oppositive occidentali, sulle quali è stata eretta la nostra autocomprensione. L'uomo ha sempre alterato la natura “esterna” (l'ambiente), strumentalizzandola in relazione ai propri scopi, ma la possibilità di fare altrettanto con il genoma umano, rendendolo oggetto di interventi tecnici che penetrano nella più intima natura “interna” «potrebbe modificare la nostra autocomprensione etica del genere fino al punto da coinvolgere la stessa coscienza morale, intaccando quei requisiti di naturalità in assenza dei quali non possiamo intenderci quali autori della nostra vita e membri giuridicamente equiparati della comunità morale» (Ivi). Se l'indisponibilità biologica alla manipolazione tecnica è la condizione della moralità umana e dell'identità personale e di genere, allora essa va tutelata e preservata.

Per quanto detto, l'argomentazione di Habermas regge solo se si assume come necessario salvaguardare la tradizionale polarizzazione tra natura – ciò che noi siamo a livello biologico, in quanto frutto di meccanismi spontanei e casuali – e morale, ossia ciò che noi possiamo fare di noi stessi in quanto enti liberi e responsabili per realizzarci nella comunità sociale come individui e come esseri umani, a partire però dall'autoriferimento alla nostra esistenza corporea. In altri termini, Habermas pone kantianamente il problema del rapporto tra necessità (ridefinita come casualità) e libertà, affidandosi a una concezione etica e antropologica di stampo umanista, in cui l'individuo è descritto come moralmente autonomo nella definizione di sé. Un soggetto è infatti tale per il filosofo solo se è capace di autodeterminazione e per potersi autodeterminare deve percepirsi come originariamente non oggetto di scelta sotto il profilo biologico. Il punto quindi per Habermas diviene immaginare sul piano esistenziale quali potrebbero essere le conseguenze etiche che un'eventuale manipolazione genetica produrrebbe rispetto alla dimensione soggettiva e antropologica. Per questa via egli giunge alla conclusione che l'oggettivazione tecnica della natura interna dell'uomo restringerebbe la libertà, l'autonomia e l'uguaglianza umana: «a me interessa vedere come questo processo condizioni dall'interno l'autocomprensione di una persona che sia stata geneticamente programmata. Non possiamo escludere il pericolo che la conoscenza di una programmazione eugenetica del proprio patrimonio ereditario riduca gli spazi creativi dell'autonomia individuale e comprometta le relazioni, idealmente simmetriche, tra persone libere ed eguali» (Ivi, p.

26). Tuttavia proprio il pensiero dualistico e la rappresentazione della soggettività liberale umanista sono da tempo entrati in crisi. Risulta pertanto arduo impiegarli per risolvere una controversia nata a causa di un'implementazione dell'apparato tecnico che fa sorgere problemi inediti e sollecita la costruzione di un nuovo ordine concettuale per risolverli. Ma soprattutto, leggendo Habermas, davvero non si capisce perché un individuo che si sa progettato geneticamente – avendo naturalmente chiaro che non vi è causalità diretta tra l'intervento di manipolazione genetica e la condotta – dovrebbe reagire così diversamente rispetto all'autocomprensione etica da un individuo che prende coscienza del ruolo che hanno avuto nella sua vita le aspettative e le azioni educative dei genitori. Come se poi, al di là dell'ingegneria genetica, la nascita oggi potesse essere considerata ancora come qualcosa di completamente “naturale”, pre-sociale, realmente casuale e indisponibile. L'argomentazione usata da Habermas – che nella sfera comunicativa del rapporto genitori-figli agirebbero un presunto “consenso” e un altrettanto presunta “reciprocità”, che invece andrebbero completamente esclusi in un'eventuale programmazione genetica – è un tentativo di abbellire il fatto nudo e crudo della discrezionalità del potere pedagogico familiare. In entrambi i casi infatti – educazione e genetica – i genitori possono scegliere in modo arbitrario giustificando il proprio operato “in nome del bene dell'altro”, ovvero del figlio. Su questo punto si può anche concordare in parte con i genetisti liberali. Habermas si oppone al tecnicismo imperante e alla sua ideologia rifiutandosi di tenere conto di ciò che accade a livello della materialità agente. La riflessione di Habermas continua pertanto a mio parere a non essere granché d'aiuto rispetto alla chiarificazione del rapporto tra educazione e genetica, in quanto tende a ridurre l'educazione a comunicazione socializzante, esitando in una visione pedagogica coscienziale e idealizzata, fortemente controfattuale, fondata su un'ipotetica reciprocità comunicativa che non è scontato che si dia nella programmazione educativa, né del resto che sia presente solo in essa e non anche nella genetica migliorativa.

Dunque, ritornando al problema di partenza, per usare il linguaggio di Sloterdijk, che differenza sussiste fra antropotecnica educativa e antropotecnica genetica? In tale quesito, ma più in generale nelle considerazioni che fa Sloterdijk, come in tutto il dibattito bioetico su questi temi, a mio parere traspare una domanda forse sgradita, ma fondamentale, che non è più possibile eludere: come fare a stabilire che l'antropotecnica educativa sia – perlomeno in alcuni specifici ambiti – preferibile rispetto a quella genetica, o a qualsiasi manipolazione tecnica con risvolti antropotecnici? Detto in altri termini: si hanno ancora dei criteri condivisibili e delle argomentazioni razionali per sostenere la legittimità

dell'educazione (intenzionale e professionale) nella formazione dell'umano? Perché dunque continuare a investire sull'educazione? Qual è il suo eventuale valore aggiunto rispetto ad altre prassi? È inoltre possibile provare a rispondere a questi interrogativi senza ricorrere prevalentemente all'apparato concettuale dell'antropocentrismo umanista (come fa Habermas) e senza al contempo cadere in derive tecniciste (come fanno i genetisti liberali)?

Al di là del nervoso dibattito seguito alla conferenza e alla pubblicazione dello scritto *Regole per il parco umano*, la questione più spinosa, dal punto di vista pedagogico, è rappresentata dalla *marginalità culturale e sociale* che l'educazione sembra patire in seguito alla crisi dell'umanismo. Una questione che proietta in un possibile futuro in cui l'educazione sarà affiancata o addirittura sostituita da altre antropotecniche. Come se l'uomo potesse essere prodotto da pratiche che, pur rivestendo un ruolo formativo, non sono intenzionalmente pedagogiche. Da qui l'inserimento di Sloterdijk nel filone della cosiddetta *posteducation* (Pedersen, 2010). Il vero problema però, non è di per sé il rapporto tra educazione e genetica, ma quello dell'identità del pedagogico nell'età della tecnica, un'identità che appare nell'immaginario culturale – almeno in una parte significativa di esso – piuttosto fragile e confusa, quando non del tutto oscura. Un problema che il dibattito a cui si è fatto riferimento ha fondamentalmente trascurato e che è considerato tendenzialmente irrilevante, talvolta anche tra gli stessi pedagogisti, come peraltro aveva già rilevato Riccardo Massa negli anni ottanta del secolo scorso (Massa, 1987).

### **3.2.6 Rielaborazione critica e pedagogica dell'opera di Sloterdijk**

Si procederà ora a ricostruire sinteticamente la rappresentazione di educazione che emerge dall'opera di Sloterdijk, per muovere a essa alcune possibili critiche. Successivamente si riproporrà il problema pedagogico posto dalle riflessioni di Sloterdijk, dettagliandolo maggiormente.

In più punti del testo Sloterdijk menziona esplicitamente l'educazione. Innanzitutto egli la definisce come il «controllo metodico dei processi che portano alla maturità» (Sloterdijk, 2004, p. 34). L'autore la tematizza poi in relazione alla nozione classica di *paideia*, che riferisce in particolare alla lettura di Platone. Nell'interpretazione di Sloterdijk, Platone vorrebbe educare i giovani e gli educatori stessi, invitarli a uscire dalla loro “caverne”, spronarli a non rimanere dove sono e come sono. Essi devono crescere, *divenire adulti*, per *imparare a gestire il potere* nello spazio pubblico e politico. La filosofia ha successo nella



misura in cui stimola questo processo di maturazione personale, di formazione dell'uomo e del cittadino. Il divenire adulti è indispensabile per poter governare se stessi e gli altri, per non patire l'aumento di potere che si è generato a partire dall'incremento di sapere, che determina la migrazione degli esseri umani dagli ambienti domestici dell'*oikos* a quelli urbani della *polis*:

Quando gli uomini entrano nell'ambito della storia degli stati e di una tecnica più evoluta, fanno la scoperta di essere creature che, oltre alle cure domestiche e concrete, vengono coinvolte anche in faccende grandi, nobili e lontane. [...] E dal momento in cui ciò li riguarda, essi sono condannati al divenire-padroni e a subire il loro aumento di potere. Il potere è infatti qualcosa che non colpisce solo i suoi sottoposti e le sue vittime, esso afferra anche i suoi depositari e li conduce in situazioni dove potere significa soffrire. Se gli uomini sono giunti a questo punto, essi finiscono per desiderare di superare il proprio patire del potere (Ivi, p. 32).

Fin dall'antichità, c'è dunque un nesso evidente per Sloterdijk tra educazione, politica e filosofia. La pedagogia nasce come riflessione filosofica sulla formazione umana ed è finalizzata ad adultizzare gli uomini, per renderli capaci di governo, *conditio sine qua non* per porli all'altezza del potere di cui effettivamente dispongono. L'educazione pertanto ha a che fare foucaultianamente con la governabilità, la quale a sua volta è correlata al rapporto inscindibile fra *potere e sapere*. L'accesso al sapere conferisce potere e crea le condizioni per una disparità tra chi sa e chi non sa. Ovvero tra chi ha ricevuto un'educazione e chi no. L'educazione, in quest'ottica, è fin da subito una forma discriminante di *selezione*, che fa parte di un dispositivo complessivo di inclusione-esclusione. Si pensi a tutto il discorso precedente sull'umanismo e sul leggere e lo scrivere. Per quanto detto, il campo pedagogico diviene facilmente un terreno di battaglia, uno spazio da conquistare, in cui avviene uno *scontro per gli scopi e i metodi educativi*. Si tratta del conflitto più volte nominato tra allevatori e progetti di allevamento: chi educa chi? Con quale fine? Attraverso che metodo? In base a quali conoscenze e a che modello antropologico?

Nei saggi presenti nell'opera di Sloterdijk, che si sono esaminati in questo capitolo della tesi, egli inoltre definisce l'educazione come *una* tra le diverse *antropotecniche primarie*, alludendo con ciò anche a una possibile differenza concettuale tra antropogenesi e antropotecnica: l'educazione non crea l'uomo, lo presuppone (presuppone un uomo già

domestico, dunque in linea di massima educabile), sebbene concorra insieme ad altre pratiche a plasmare artificialmente un tipo d'uomo piuttosto che un altro. In tal senso, Sloterdijk da un lato riconosce che vi sono nella società una molteplicità di pratiche di modellamento dell'essere umano che producono effetti formativi al di là di ogni manifesta intenzionalità educativa, dall'altro assegna all'educazione, come alle altre antropotecniche, il compito di addomesticare l'essere umano, promuovendo un controllo sociale di natura biopolitica. In questi termini, l'educazione non possiede nessuna specificità in ordine alle finalità generali dell'antropotecnica, che pur rimandando alle potenzialità autoplastiche dell'umano, sono essenzialmente di ordine repressivo. Infine, come si è già avuto modo di sottolineare, per il filosofo essa è tradizionalmente connessa all'umanismo e al *medium* alfabetico.

Alcune delle possibili critiche pedagogiche che si possono muovere a una tale impostazione di pensiero – precisando tuttavia che esse non sono volte solo a mostrare i limiti di tale impostazione, ma anche a scorgerne il potenziale euristico – sono le seguenti:

*1. Critica in ordine all'ambito di pertinenza e di applicazione della nozione di educazione*

A parte alcune allusioni all'educazione degli educatori, poco sviluppate dall'autore, in Sloterdijk il campo operativo dell'educazione appare eccessivamente ristretto, in quanto l'educazione è confinata negli spazi formali. In sostanza, riguardando il controllo metodico del processo di maturazione, essa finisce per coincidere con le istituzioni scolastiche (e al limite familiari), in cui avviene un esplicito addestramento della prole. Di conseguenza, anche l'utenza educativa concerne principalmente i giovani. È chiaro che una siffatta visione risulta del tutto inadeguata per rendere ragione della pluralità degli interventi educativi presenti nella nostra società, i quali si dilatano molto oltre i confini della scuola e della famiglia, coinvolgendo non solo i bambini e gli adolescenti, ma anche gli adulti e gli anziani. Ciò tuttavia non esclude di poter considerare il processo di produzione dell'uomo come descritto da Sloterdijk un processo nel suo insieme formativo, se si estende la categoria di pedagogico anche ai dispositivi disciplinari e sociali, ossia ai meccanismi informali e non intenzionali, volti alla «creazione storico-artificiale degli esseri umani» (Mantegazza, 2005, p. 15). Tutte le antropotecniche primarie hanno infatti una connotazione potentemente pedagogica – non a caso sono definite dal filosofo “tecniche di formazione” – benché solo quelle strettamente educative presentino una mirata e dichiarata intenzionalità formativa. Ciò significa che una volta che si è optato per l'ampiamiento semantico del concetto di “educazione” (non riducibile solo a controllo metodico dei

processi di maturazione), in modo che consenta di comprendere all'interno del proprio ambito di pertinenza una variegata molteplicità di prassi (dimensioni informali e non formali dell'educazione), diviene possibile leggere i processi di antropogenesi e soprattutto quelli di addomesticamento attraverso un punto di vista squisitamente pedagogico.

## 2. *Critica in ordine ai confini epistemologici e operativi*

In Sloterdijk sfumano completamente i confini fra pedagogico e politico, quindi tra educazione e ideologia, così come vengono meno quelli tra l'educazione e le altre antropotecniche. La pedagogia non pare di conseguenza possedere un proprio oggetto teorico e pratico specifico di riferimento, sicché patisce una dissoluzione epistemica e operativa, oltretutto un'inevitabile subordinazione alla filosofia e alla politica. Sloterdijk in questo caso sembra ignorare del tutto un'autonomia, sia pur parziale, dell'educazione (intesa qui in senso stretto come dispositivo intenzionalmente formativo), che si ritrova di volta in volta riassorbita senza alcun residuo nelle dinamiche culturali, sociali e biopolitiche. Un conto è poter estendere – come si è appena proposto – il significato della nozione di educazione in modo da riuscire ad abbracciare e analizzare pedagogicamente tutta una serie di pratiche che presentano sia pur implicitamente una valenza formativa, un altro è non riuscire a rendere ragione della differenza che intercorre tra un intervento educativo intenzionale e le diverse antropotecniche. Naturalmente è innegabile che vi siano uno stretto rapporto e una dipendenza del sistema formativo (formale e non formale) dagli altri sistemi sociali e da alcuni di essi in particolare (Luhmann e Schorr, 1999). L'educazione è intrecciata storicamente – sia come sapere, sia come prassi – con la dimensione etica, nonché con quella ideologica e politica (Cambi, 2003; Mantegazza, 2005; Massa, 1987; 1990; 2003; Orsenigo, 2006; Palma, 2009). Al contempo però, occorre pensare l'educazione intenzionale come un *campo di esperienza particolare* (Antonacci e Cappa, 2001; Bertolini, 1988; Massa, 1987; Palma, 2009; Palmieri, 2011; 2012; Prada, 2012) dotato di una *relativa autonomia* (Mantegazza, 2005; Massa, 2003; Orsenigo, 2006; Palma, 2009), che consente sia agli educatori che ai pedagogisti di agire e pensare con *logiche e criteri pedagogici* non riducibili solamente all'apparato etico, ideologico, sociale esistente, ma eventualmente capaci anche di sfidarlo criticamente (Cambi, 2000; 2003; Mantegazza, 2005). L'educazione (intenzionale) dunque «è certo legata a un progetto socio-economico ma se ne differenzia e se ne autonomizza (relativamente) nel momento in cui, come le altre istanze di mediazione (la famiglia, l'arte), crea un suo proprio dominio all'interno del quale le regole e i desideri della società vengono ristrutturati e riorganizzati» (Mantegazza, 2005, p. 19). Ciò induce a cogliere chiaramente i nessi e i reciproci rimandi

tra l'educazione intenzionale e le più ampie dimensioni socio-economiche e politiche, nonché fra questa e le altre antropotecniche, ma al contempo consente di tematizzare uno spazio di autonomia pedagogica, ossia di possibile differenziazione epistemologica e operativa.

### 3. *Critica in ordine agli scopi e alle funzioni*

L'educazione è pensata da Sloterdijk principalmente come un'istanza finalizzata a produrre adattamento, addomesticamento, controllo e riproduzione sociale, che per raggiungere tali scopi assolve delle funzioni di inibizione, selezione, coercizione e conformazione all'esistente. Tuttavia tale visione risulta parziale e semplificante, nel senso che coglie solo *alcuni* aspetti della formazione. L'educazione è infatti nel medesimo tempo disinibizione, emancipazione, trasgressione, innovazione, cambiamento (Antonacci e Cappa, 2001; Massa, 1987; 2003). Quanto sostenuto da Sloterdijk non è in sé scorretto, nel senso che l'educazione svolge anche le funzioni e gli scopi tratteggiati dall'autore, ma non può essere ridotta solamente a questi. Per quanto concerne gli scopi, dichiarati e/o latenti, essa può essere pensata come «Repressione o adattamento, normalizzazione o guarigione, emendazione o riabilitazione, ammaestramento o indottrinamento, addestramento o allenamento, apprendistato o preparazione, riqualificazione o sviluppo, o persino coscientizzazione» (Massa, 1987, p. 29). Le sue funzioni possono essere: «riproduzione ideologica, prevenzione e controllo sociali, sottomissione e consenso, partecipazione ed integrazione, differenziazione e selezione, produzione, sfruttamento od emancipazione, mobilitazione, mistificazione e propaganda, innovazione o cambiamento» (Ivi, p. 33). C'è quindi un'ambiguità sfuggente e contraddittoria dell'educazione, tendenzialmente ignorata da Sloterdijk, che fa della prassi educativa un campo estremamente aperto e problematico e del sapere pedagogico un sapere plurale e complesso (Cambi, 2000; 2003; Iori, 2000).

Tutto ciò rimanda a un altro tema. Sloterdijk pone in linea di principio l'educazione sostituibile da altre antropotecniche, per esempio quella genetica, in quanto afferma che essa abbia fallito, ossia che non abbia prodotto gli effetti sperati, riassumibili nell'addomesticamento dell'essere umano. Questa affermazione però dipende da due assunti fra loro correlati: a) assegnare all'educazione principalmente come scopo l'addomesticamento e il disciplinamento; b) valutare gli effetti dell'educazione solo rispetto al successo conseguito nella realizzazione di tali finalità. Se si assume che l'educazione non possa essere ridotta agli scopi e alle funzioni immaginati da Sloterdijk, allora anche il suo fallimento diventa meno evidente e andrebbe quantomeno problematizzato. Che cosa ha prodotto l'educazione di fatto, al di fuori di quanto

l'umanismo ha promesso o ha implicitamente desiderato? Che cosa ha consentito di conseguire al di là delle intenzioni? Il fatto che l'uomo non sia del tutto addomesticato è un insuccesso oppure da un'altra prospettiva è il vero successo dell'educazione? La fallibilità dell'educazione non è la garanzia della libertà dei soggetti? Inoltre, quando un'azione educativa ha realmente "successo", ossia quando si concretizza una corrispondenza tra obiettivi-azioni-effetti dell'azione? Il successo, declinato in termini di risultati ed efficacia, è una categoria adeguata per valutare l'educazione e coglierne il valore specifico? Non è già questa una deriva tecnicista della valutazione degli effetti educativi? Le riflessioni di Sloterdijk si concentrano completamente sui fini, sulle intenzioni (dichiarate o latenti), e sui risultati dell'educazione, mentre si disinteressano dei processi materiali storicamente situati, oltre a eludere come detto una ricognizione approfondita sul senso dell'educare. Certo, essendo un filosofo, non si può imputare a Sloterdijk di non padroneggiare delle raffinate competenze pedagogiche. Tuttavia il modello educativo che l'autore tratteggia risulta paradossalmente sintonico tanto con certo idealismo umanista (ciò che conta in educazione sono i fini e le intenzioni), quanto con alcune attuali derive tecniciste (ciò che conta sono i risultati). Si può ipotizzare che questa apparente contraddizione derivi dalla commistione in Sloterdijk di istanze umaniste e tecniciste, quindi dalla mancata definizione di una chiara cornice paradigmatica, già ravvisata in lui nell'analisi svolta precedentemente.

#### 4. Critica in ordine all'immaginario metaforico

L'immaginario che abita l'idea di educazione ravvisabile in Sloterdijk, oltre a essere come visto relativamente impoverito, accoglie in realtà una rappresentazione metaforica dell'educazione alquanto tradizionale. Egli infatti la definisce essenzialmente come *modellamento dell'uomo dall'esterno*, dando vita a una semantica scultorea, disciplinare e pastorale-industriale. L'educazione è cioè descritta di volta in volta come programmazione, addestramento, disciplinamento, allevamento, selezione, ecc.

Si possono enucleare nella tradizione due principali ordini generali di significazione metaforica rispetto alla formazione dell'umano, che pur affondando le radici nell'antichità, si sono manifestati distintamente nel mondo moderno. Essi sono stati evidenziati sinteticamente ma con grande efficacia da John Dewey in *Esperienza e educazione*:

La storia della teoria dell'educazione è caratterizzata dall'opposizione fra l'idea che l'educazione è svolgimento dal di dentro e l'idea ch'essa sia formazione dal di fuori; fra la tesi ch'essa è basata nelle doti naturali e la tesi che l'educazione è un processo di

soggiogamento delle inclinazioni naturali e di sostituzione al loro posto di abiti acquisiti mediante la pressione esteriore (Dewey, 2004, p. 3).

L'educazione è pensata nel primo caso come rimozione degli ostacoli esterni che impediscono il libero sviluppo del soggetto, nonché come attività volta a favorire lo svelamento dell'intima natura dell'essere umano, ossia di tutti quegli elementi innati che sono presenti in potenza nel soggetto e che attendono di essere scoperti, assunti consapevolmente e vissuti. Essa pertanto ricade in una metaforica maieutica. Al contrario, nel secondo caso, predomina una strategia disciplinare, fondata su un rigoroso controllo del processo di crescita e su un marcato orientamento che avviene dall'esterno e finisce per imporsi sul singolo, plasmandolo. L'educazione strappa i soggetti da una condizione residuale di bestialità, ne reprime gli istinti, ma così facendo al contempo li libera, li rende più civili, quindi più umani. È qui in gioco una metaforica di tipo scultoreo e agonico-contenitivo, per la quale la natura umana è votata alla dissoluzione e alla violenza, va quindi temuta e di conseguenza arginata, ordinata, addomesticata, forgiata, come se fosse una materia grezza da modellare, che tuttavia non smette mai di opporre resistenza (Ferrante, 2013). Sloterdijk, dunque, dipingendo l'educazione come addomesticamento, attinge – non è dato sapere se e quanto volontariamente e consapevolmente – a un filone delle due grandi tradizioni metaforiche dell'immaginario pedagogico occidentale. Ancora una volta, quindi, si tratta di intercettarne la parzialità e l'unilateralità, smascherandone però le pretese totalizzanti e onnicomprensive.

In sintesi, al termine di questa analisi critica, è possibile sostenere che la visione dell'educazione promossa da Sloterdijk sia a tratti riduttiva e semplificante, tutto sommato tradizionale e sovente giocata su *topoi* pedagogici, quali: a) una concezione “adultista” dell'educazione, in cui essa è correlata alla maturazione, al controllo, al potere, alla repressione, all'addomesticamento della natura umana, alla riproduzione sociale; b) una descrizione del sistema educativo come completamente dipendente e subordinato a quello politico-ideologico, che di conseguenza induce a dipingere la scuola come l'istituzione deputata alla trasmissione meramente riproduttiva di un pensiero già codificato e quindi come il luogo dell'impossibilità di un pensiero autentico. Inoltre l'autore sembra solleticare una vena polemica antieducazionale, soprattutto rispetto al versante istituzionale o alla constatazione dell'inefficacia della *paideia* umanista. Al contempo però, è anche possibile scorgere diversi punti di attenzione e di interesse nel suo pensiero, che se rielaborati

pedagogicamente, possono offrire delle sponde significative per una riflessione sull'educazione. Si può anche adagiare Sloterdijk sotto la rassicurante etichetta di *posteducation*, purché al contempo si sia in grado di riconoscere, oltre le istanze antipedagogiche sicuramente presenti nella sua impostazione (circoscritte comunque all'opera presa in considerazione), che le questioni che il filosofo solleva possono rivestire un valore pedagogico notevole, in quanto costringono a mettere in discussione i fondamenti stessi dell'educazione, favorendone un complessivo ripensamento. Al di là delle sue intenzioni teoriche, Sloterdijk permette di porre con radicalità il problema dell'identità dell'educazione nell'età della tecnica.

La sua domanda epocale – che cosa addomestica l'uomo dopo che l'umanismo ha fallito – va però per quanto detto ridefinita. Il punto, cioè, non è centrarsi sulla questione disciplinare dell'addomesticamento, ma è relativo a come poter *riconsiderare l'educazione in una quadro storico e paradigmatico non più esclusivamente o prevalentemente umanista*, riflettendo sul senso e il valore specifico dell'educazione intenzionale rispetto ad altre pratiche che pur generando effetti formativi non sono esplicitamente pedagogiche. Ciò significa chiedersi quale possa essere l'identità dell'educazione nell'età della tecnica e come possano essere individuati i suoi confini e i suoi ambiti elettivi di pertinenza operativa ed epistemologica. Tale operazione è preliminare alla possibilità di comprendere concettualmente la differenza tra l'antropotecnica educativa e le altre antropotecniche, riarticolarlo al contempo il rapporto tra educazione intenzionale (formale e non formale) e le dimensioni educative informali ascrivibili alle prassi non intenzionalmente pedagogiche. Questo presuppone due scelte teoriche precise, una consequenziale all'altra: 1) evitare di far coincidere completamente educazione e umanismo, quindi sondare la possibilità di un modello pedagogico non (solo) umanista; 2) lavorare per una riformulazione concettuale dell'educazione, che pur accogliendo la tradizione umanista, sappia discostarsene per porsi in una differente cornice paradigmatica. A loro volta, queste due opzioni teoriche si basano sull'ipotesi che, per quanto illustrato in questi primi tre capitoli della tesi, una pedagogia non umanista sia oggi più adeguata di una pedagogia umanista rispetto a *determinati ordini di problemi*. Ciò non implica di abbandonarsi a un fervore antiumanista che non avrebbe a mio avviso alcun senso, né del resto comporta un sussiegoso disprezzo verso la tradizione. Si allude piuttosto al tentativo di vagliare la possibilità di costruire una nuova e differente cornice paradigmatica, che pur attingendo criticamente alla tradizione, consenta una creativa ridefinizione di alcuni assi sistematici del pensiero (filosofico e pedagogico), che

potrebbe aiutare a far fronte a un complesso di fenomeni intrecciati ai mutamenti socio-tecnologici in atto.

### **3.3 Pensare le trasformazioni, pensarsi in trasformazione**

Dato l'attuale orizzonte problematico in cui si dispiega la vita umana e non umana, l'educazione non può eludere una presa in carico di molteplici aspetti e dimensioni che in parte esulano dalle sue tradizionali finalità: «Credo che, se per lunghi secoli abbiamo ritenuto che l'educazione si dovesse occupare specificamente (ed esclusivamente) di spirito, coscienza e sapere, ora tale prospettiva appare radicalmente messa in discussione dall'evoluzione della biologia, e più in generale delle scienze e delle tecnologie: è per questo che l'educazione non può davvero disinteressarsi di quel che sta avvenendo» (Salvarani, 2008, p. 7). Franca Pinto Minerva e Rosa Gallelli hanno individuato uno dei compiti possibili della pedagogia nell'età della tecnica, sia sul versante teorico e della ricerca, sia su quello pratico e applicativo. Nella proposta formulata dalle due autrici, la pedagogia dovrebbe sollecitare e promuovere l'emersione di un sapere critico, previsionale e creativo, capace di coniugare ragione e immaginazione al fine di porre le condizioni culturali e soggettive per *pensare le trasformazioni e pensarsi in trasformazione* (Pinto Minerva e Gallelli, 2004). In entrambi i casi – pensare le trasformazioni, pensarsi in trasformazione – la categoria di “trasformazione” riveste un ruolo decisivo, in quanto delinea l'inadeguatezza di misurarsi con la realtà ricorrendo a schemi concettuali statici e fissati una volta per tutte. Si tratta infatti di pensare (in) un incessante divenire, che presuppone una flessibilità e una motilità categoriale che il retaggio metafisico occidentale certo non facilita ad acquisire. Occorre pertanto destreggiarsi tra stabilità e cambiamento, tra tradizione e innovazione, tra unità e molteplicità, tra la possibilità di definizione e l'impossibilità di individuare dei contorni completamente delimitati.

Muovendo da queste sollecitazioni, ma ritrascrivendole nella logica del discorso che si sta sviluppando in questa tesi, ciò significa agire contemporaneamente su diversi livelli interconnessi. Sotto il profilo degli obiettivi programmatici di ampio respiro si propone dunque la seguente sistematizzazione provvisoria.



### 1. *Pensare le trasformazioni*

In primo luogo occorre avvalersi del contributo delle diverse scienze (umane e della natura), dell'arte, della letteratura e della filosofia, per interpretare il contesto storico, culturale, sociale e paradigmatico, rendendo ragione dei cambiamenti in atto. Ciò significa: a) ricostruire lo scenario complessivo per coglierne le implicazioni sulla pratica educativa e sul sapere pedagogico, ossia riflettere su come le trasformazioni che stanno avvenendo tanto nel locale quanto nel globale impattano sul mondo della vita e della formazione. Poiché la pedagogia si occupa «della progettazione dei processi educativi della persona, non può non interrogarsi sull'*identità* dei soggetti della formazione, sui *contesti* entro i quali i soggetti hanno modo di costruire conoscenze e competenze, sui *saperi* che costituiscono la rete simbolica attraverso cui si veicolano e si annodano i molteplici sensi e significati della cultura e della formazione. Identità, contesti e saperi che stanno attraversando una fase di stupefacente mutamento per effetto dell'evoluzione biotecnologica in atto» (Ivi, p. 11). Ci si può dunque chiedere che effetti producano i mutamenti sociali e tecnologici sui soggetti dell'educazione – rispetto all'identità, ai corpi, all'organizzazione cognitiva e affettiva, alle relazioni parentali, amicali, sociali, professionali, allo stile di vita e di consumo –, sui contesti quotidiani e formativi (spazi, tempi, territori, ambienti virtuali) e sui saperi (tipologie di apprendimento, nuove competenze, modalità di costruzione, divulgazione, fruizione delle conoscenze, rapporti tra le discipline). Ciò comporta non solo di assumere di volta in volta in relazione ai peculiari obiettivi (di ricerca e formativi) che si stanno perseguendo quanto emerge dalla ricognizione dei diversi saperi, ma anche di riuscire a piegarne i contributi in senso specificamente educativo, calandoli in situazione; b) ricollocare strategicamente l'educazione intenzionale nei mutamenti e nello scenario tratteggiati, affinché partecipi ai cambiamenti attivamente, da protagonista, senza subirli e senza lasciarsi trascinare dalla loro corrente, quindi coniugandosi a essi, ma nel medesimo tempo trovando uno spazio di parziale autonomia, in cui elaborare una visione critica del presente; c) vagliare l'opportunità di assumere un punto di vista pedagogico, che pur dialogando in un'ottica interdisciplinare con gli altri saperi, possa decodificare il portato formativo e trasformativo dei mutamenti in atto, setacciandoli attraverso uno sguardo che li interpreti a partire dalle categorie elaborate da questo sapere. Si tratta qui di tematizzare quale possa essere il particolare contributo che può essere offerto dalla pedagogia per comprendere le trasformazioni del tessuto socio-culturale e tecnologico.

## 2. *Pensarsi in trasformazione*

Come evidenzia anche Nancy, il mondo occidentale contemporaneo versa in una profonda crisi, che è prima di tutto una crisi legata alla sensazione diffusa di una generale perdita di senso, causata dal crollo delle certezze e dall'evanescenza dei punti di riferimento tradizionali: «non ci è dato nulla, nulla viene né da un cielo né da un passato per fornirci i temi o le chiavi di una interpretazione» (Nancy, 2003, p. 25). Pertanto qualsiasi riflessione sul presente non può esimersi dal pensare tale crisi. Tuttavia, non solo il pensiero medita sulla crisi, ma è esso stesso in crisi, poiché quotidianamente fa esperienza del senso come di ciò che si sottrae a una comprensione piena e totale. La crisi, pertanto, svela l'inadeguatezza del pensiero, ne mostra l'incompiutezza. Incompiutezza che non è unicamente un limite, uno scacco, ma anche un compito e un dovere per un pensiero che non si vuole né sconfitto e rattrappito in un'inerzia nichilista, né tantomeno pacificato in un appagamento consolatorio. Si scorge qui per l'autore francese, al di là o a causa di una «terribile insufficienza di tutte le assicurazioni di sapere, di credenza, di pensiero», la «necessità di affrontare una incompiutezza durevole», la quale è al contempo «una impossibilità di concludere e anche una responsabilità di non concludere» (Ivi, p. 35). Il pensiero che pensa la crisi, o meglio, il pensiero che pensa *entro* la crisi, anche la propria, non può che assumere l'incertezza, l'imprevedibilità, la contingenza, la fallibilità e l'incompiutezza come suoi elementi costitutivi. Emerge così il profilo di un pensiero insaturo, magmatico, in perenne divenire, che per misurarsi con la densità e «il vertiginoso aumento dei livelli di problematicità dell'esistente» (Pinto Minerva e Gallelli, 2004, p. 131) deve non solo tematizzare le trasformazioni in atto e le molteplici crisi che queste determinano, ma anche pensarsi in trasformazione, accettando la crisi che lo abita strutturalmente come suo «ospite inquietante» (Galimberti, 2007). Per questa ragione, piuttosto che affidarsi a un pensiero statico, definitorio, lineare, settoriale, specialistico, può essere preferibile privilegiare l'esercizio di un pensiero dinamico, capace di esplorare i processi, cogliere i flussi e le interconnessioni (Braidotti, 2003). Sarebbe opportuno adottare uno sguardo complesso (Morin, 2001), sistemico ed ecologico dunque, che «tende a rintracciare nella realtà le interdipendenze e le retroazioni fra fenomeni apparentemente molto diversi e lontani» (Pinto Minerva e Gallelli, 2004, p. 131). In questa prospettiva possono forse risultare maggiormente intelligibili i fili sottili che costruiscono la trama di interrelazioni che innervano le condizioni concrete in cui si esplica la nostra esistenza, nonché i nessi che «tengono annodati insieme i destini evolutivi dell'intero pianeta» (Ivi). Pensarsi in trasformazione significa quindi in ultima istanza ridefinire il quadro

paradigmatico di riferimento per rinnovare il pensiero e poter rispondere adeguatamente alle sfide del presente.

In quest'ottica la pedagogia, come gli altri saperi, ha il compito di riconfigurare il proprio assetto assiologico, epistemologico, metodologico, operativo, modificando se stessa come forma di conoscenza e come dispositivo pragmatico. A livello teorico occorre rielaborare la tradizione umanista e antropocentrica e cercare di costruire un atteggiamento differente che dia vita a nuovi saperi e nuove pratiche. Ciò presuppone una rimodulazione del rapporto tra *tecnica-antropologia-educazione*, il quale a sua volta rimanda alla relazione tra *umano e non umano*.

## **Conclusioni parte prima. Paradigmi in transizione**

Muovendo dalla domanda generativa del percorso di ricerca (che ne è dell'educazione nell'età della tecnica), nella prima parte della tesi si è ricostruito il contesto teorico entro cui collocare la questione dell'identità del pedagogico. Si sono così evidenziati un nucleo di temi – il rapporto tra natura e cultura, quello tra tecnica, ambiente ed essere umano, la relazione dell'umano con se stesso e con le alterità non umane – e di problemi – come interpretare la tecnica (con quale ermeneutica), come ridefinire l'immagine dell'uomo (con quale antropologia), come ripensare la pedagogia nell'età della tecnica – temi e problemi che, come più volte ribadito, in un'indagine di natura teoretica quale è quella presentata in questa tesi non possono essere scissi. Essi difatti sono profondamente intrecciati alle conseguenze ontologiche, etiche, epistemiche, dell'assunzione del paradigma antropocentrico, che oggi si rivela estremamente problematica in numerosi campi, quindi anche in pedagogia. Ciò significa che per affrontare a livello teorico i problemi sollevati occorre procedere a una revisione critica di tale paradigma e alla formulazione di una nuova prospettiva attraverso cui leggere i diversi fenomeni e la loro correlazione, in particolare il rapporto tra umano e non umano.

Come sarà oramai chiaro, con il termine “paradigma” non si intende un insieme più o meno codificato di teorie, strumenti di ricerca, regole, procedure, pratiche, concetti che fungono per un certo periodo da modello condiviso all'interno di una determinata comunità scientifica, quanto piuttosto un complessivo *atteggiamento culturale e sociale*, che eventualmente può essere fatto proprio anche in ambito scientifico. In tal senso un paradigma «è descrivibile come un'immagine mentale della realtà costituita da un sistema di valori, opinioni, costumi e norme che formano la struttura di riferimento di una collettività, orientando i comportamenti e le aspettative dei suoi membri» (Andreozzi, 2011, p. 159). Un paradigma corrisponde dunque a una determinata visione del mondo, perlopiù implicita, connotata storicamente e culturalmente, che si incarna nella materialità delle prassi e nello stile di vita quotidiano, tanto individuale che collettivo, producendo concretamente un pattern relazionale dell'umano con se stesso, con altri individui della propria specie, con la tecnologia e le alterità non umane (animali, piante, ecosistemi), che esita in esistenze ed esperienze di un certo segno. È evidente allora che se oggi si è nella

condizione di dover far fronte a un crescente e drammatico moltiplicarsi di crisi (ecologiche, economiche, sociali, psicologiche, educative) ciò è dovuto anche al principale paradigma di riferimento attraverso cui si è interpretata la realtà.

Seppur variamente declinato, il paradigma che ha dominato la storia della civiltà occidentale è quello umanista e antropocentrico. Attualmente l'antropocentrismo è ancora la visione del mondo egemone nella società occidentale. Tuttavia, come più volte sottolineato, il suo impianto ha cominciato a sgretolarsi per effetto di una serie di eventi congiunti. Si è quindi immersi oggi in una fase di *transizione*, in cui l'antropocentrismo non è ancora del tutto tramontato, e un nuovo paradigma non si è ancora compiutamente affermato (Badmington, 2003).

Nella seconda metà del Novecento, si sono sviluppati diversi approcci che da differenti angolature hanno analizzato e criticato l'antropocentrismo, proponendo dei modelli alternativi, che nelle intenzioni programmatiche propugnano un superamento più o meno radicale della cornice umanista e antropocentrica. Tra di essi spiccano le etiche ambientali non-antropocentriche o anti-antropocentriche (Andreozzi, 2012; Bartolommei, 2012), che a seconda delle diverse centrature (ecocentrismo, biocentrismo, zoocentrismo), mirano a pervenire a una visione rinnovata tanto della natura quanto dell'umano stesso. Negli ultimi due decenni, inoltre, è sorta una nuova prospettiva, definibile in generale come post-umanista, la quale è specificamente (ma non esclusivamente) concentrata sulla questione della tecnica. Al di là delle numerose differenze riscontrabili in queste ampie e variegate formazioni discorsive, vi sono dei nuclei tematici affini e ricorrenti. Tutte muovono una serrata critica all'antropocentrismo, operano per una riconfigurazione del rapporto tra cultura e natura e tra umano e non umano ponendosi al di là di una concezione dualista, riflettono sulla tecnica e quindi sul suo impatto rispetto alla biosfera. Non potendo in questa sede trattare esaurientemente ciascuna di esse, si è scelto di approfondire la prospettiva post-umanista, in quanto risulta particolarmente coerente con il percorso sin qui svolto e con l'ordine di problemi espresso in questa prima parte della tesi. Il post-umanesimo difatti promuove l'adozione di un'ermeneutica della tecnica e di un'antropologia non tradizionali. Esso inoltre a mio avviso può aiutare a porre le basi concettuali per un ripensamento dell'educazione nell'età della tecnica.

## PARTE SECONDA

-

### Dall'antropocentrismo al post-umanesimo: paradigmi a confronto

*L'umanità trasuda di non-umano.*

Roberto Marchesini

*È una questione di obsolescenza. Mentre buona parte di ciò che le università insegnano oggi è nuovo e aggiornato, i presupposti o premesse di pensiero su cui si basa tutto il nostro insegnamento sono antiquati e, a mio parere, obsoleti. [...] E il paradosso o il dilemma che ci sconcerta e sgomenta quando ci proponiamo di correggere o combattere l'obsolescenza è semplicemente la paura che abbandonando ciò che è obsoleto, perderemo la coerenza, la chiarezza, la compatibilità, perfino il senno.*

Gregory Bateson

*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 cessa di essere un nome o uno slogan per diventare una realtà.*

John Dewey

## **Introduzione parte seconda.**

### **Per una ridefinizione paradigmatica**

Nella seconda parte della tesi si articola una ripresa e un approfondimento dei temi e dei problemi precedentemente illustrati per mettere a fuoco *una* delle possibili proposte volte alla loro risoluzione teorica. Lo scopo generale è di decostruire i presupposti antropocentrici, mostrando come grazie all'apporto del *post-human* (post-umano) o *post-humanism* (post-umanesimo, o post-umanismo) si possa immaginare un modello alternativo per ridefinire a livello paradigmatico il rapporto tra umano e non umano nell'età della tecnica. Operazione preliminare e necessaria a mio parere per avviare un processo di ricostruzione dell'identità del pedagogico sotto il profilo teoretico.

Più che pervenire a una vera e propria teoria dell'educazione, obiettivo per il momento eccessivamente ambizioso, il percorso intrapreso può aiutare a chiarificare, delimitare, strutturare gli assunti paradigmatici sui quali poter ragionare per dar vita a un modello pedagogico maggiormente delineato. Può inoltre essere utile per rileggere le teorie educative già esistenti collocandole nel quadro paradigmatico al quale appartengono, rendendo evidente che l'assunzione – consapevole, ma soprattutto inconsapevole – di un determinato paradigma produce conseguenze di natura teorica e prassica<sup>73</sup>. In altri termini, il lavoro di ricerca qui presentato permette di comprendere che adottare un paradigma antropocentrico conduce a diversi livelli (ideologico, progettuale, metodologico e pragmatico) a pensare e agire l'educazione presupponendo delle categorie ontologiche, etiche, epistemologiche che fanno sì che si definisca l'uomo (o il soggetto) – concepito come autosufficiente e autonomo dal non umano – come oggetto specifico del sapere pedagogico e della pratica educativa. Al contrario, un paradigma non-antropocentrico capovolge tale assetto, elaborando un oggetto teorico ed empirico (di ricerca educativa e di lavoro formativo) centrato non sull'uomo ma sul rapporto tra umano e non umano. Facendo riferimento al dibattito italiano e internazionale, si procederà dunque a discutere criticamente le diverse prospettive filosofiche e pedagogiche inerenti il post-umanesimo,

---

<sup>73</sup> Il fine del presente lavoro di ricerca è quello di offrire una griglia interpretativa rispetto al livello paradigmatico, mostrando le implicazioni teoriche e prassiche che l'adozione di un determinato paradigma può comportare. Ciò non significa che nella tesi si provvederà a una sorta di classificazione effettiva delle teorie esistenti.

così da vagliarne i pregi e al contempo i difetti e i limiti teorici, per infine sollecitare l'integrazione nel post-umanesimo pedagogico di parte del pensiero di Riccardo Massa.

La seconda parte della tesi è strutturata in due capitoli. In essi, seppur da angolature diverse (filosofiche e pedagogiche), si opera un confronto tra il paradigma antropocentrico e il post-umanesimo, così da palesare come questi producano differenti interpretazioni della tecnica, dell'umano e dei processi educativi.

Nel quarto capitolo si definisce precisamente che cosa si intende per antropocentrismo, illustrando al contempo il rapporto tra umanismo, antropocentrismo e post-umanesimo, in modo da evidenziare punti di rottura e continuità. In esso poi si espongono criticamente categorie e temi propri del post-umanesimo, ripercorrendone le radici storiche e teoriche e le diverse articolazioni interne. La ricostruzione del dibattito filosofico è propedeutica per dirimere la questione della relazione tra umano e non umano dal punto di vista pedagogico. Essa infatti si rende necessaria sia per esporre il pensiero di diversi autori – ad esempio Roberto Marchesini, Donna Haraway e Rosi Braidotti – che sono citati nell'ambito pedagogico post-umanista, sia per esplicitare e discutere le tematiche – *in primis* la soggettività post-umana, il rapporto dell'uomo con le alterità non umane (biologiche e tecnologiche) e con l'ambiente naturale e tecno-culturale – nonché le teorie, i concetti e i termini di derivazione filosofica – come per esempio cyborg, ibridazione, identità nomadica – che vengono impiegati dai pedagogisti che si occupano di post-umanesimo.

Il quinto capitolo esplora le implicazioni dell'assunzione del paradigma antropocentrico nel mondo dell'educazione e pone nuovamente in evidenza le ricadute della crisi dell'umanismo sulla possibilità di una teoresi pedagogica. Esso analizza le pedagogie post-umaniste in Italia e all'estero (in particolare nell'area angloamericana e scandinava), per poi richiamarsi alla teoria dell'educazione di Riccardo Massa, al fine di proporre una contaminazione tra questa e gli approcci post-umanisti. Sulla base delle operazioni teoriche compiute, si intende così riprendere i problemi sollevati nel corso della tesi per ipotizzare una risposta teorica pedagogicamente fondata a essi.



## 4. Antropocentrismo e filosofie post-umaniste

### 4.1 Il paradigma antropocentrico

Il post-umanesimo può essere genericamente inteso come un tentativo di rinnovamento della tradizione culturale occidentale tramite l'elaborazione di coordinate teoriche finalizzate a costruire un pensiero all'altezza dei mutamenti relativi agli sviluppi scientifici e tecnologici che attraversano diversi campi dell'esistenza e differenti ambiti del sapere, ponendo particolare attenzione alle conseguenze che questi producono sull'umano e sul non umano (Braidotti, 2014; Caronia, 2008; Ceruti, 2008; Farisco, 2011; Marchesini, 2002; 2009; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Nanni, 2008). Esso rappresenta dunque una possibile risposta alla crisi e all'insufficienza del paradigma umanista e antropocentrico nell'attuale scenario storico-culturale. Poiché il post-umanesimo si propone di superare l'antropocentrismo (Braidotti, 2006; 2014; Farisco, 2011; Marchesini, 2002; 2009; Pepperell, 2003) occorre definire esattamente cosa quest'ultimo sia.

#### 4.1.1 Antropocentrismo ontologico, epistemologico, etico

L'antropocentrismo è un *paradigma culturale e sociale*, una complessiva visione del mondo e della realtà, che sostiene l'affermazione dell'umano secondo un dettato per l'appunto antropocentrato, tale per cui l'uomo è metaforicamente posto *al centro* dell'universo e tutto ciò che non è umano risulta «orbitale intorno a lui» (Marchesini, 2009, p. 89). L'antropocentrismo presuppone una *netta separazione* tra umano e non umano, in modo che non sia pensato come possibile o auspicabile il «meticciamiento tra i due domini» (Ivi). Esso legittima «la potestà del primo sul secondo» (Ivi), attribuendo al non umano un valore *inferiore* rispetto all'umano. L'umano assume così un'indiscutibile *preminenza* sul non umano rispetto a tre diversi livelli fra loro strettamente correlati:

In realtà è utile distinguere almeno tre ambiti dell'antropocentrismo o del pensiero antropocentrato: 1) l'antropocentrismo ontologico, vale a dire l'idea che l'umano sia un frutto speciale e autarchico e che quindi sia sufficiente una ricognizione sull'uomo per spiegare i predicati umani; 2) l'antropocentrismo epistemologico, vale a dire l'idea che l'uomo sia misura e sussunzione del mondo e che quindi gli strumenti epistemici dell'uomo

siano i cardini di interfaccia alla realtà, da magnificare con lo strumento ma non da mettere in discussione; 3) l'antropocentrismo etico, vale a dire l'idea che solo l'uomo abbia rilevanza morale, ovvero possa essere assunto quale paziente morale e che quindi solo lui possa informare delle direttive prescrittive. Se la cornice antropocentrica è uno sgabello, queste sono le tre gambe su cui si regge: non è possibile al riguardo comprendere o mettere in discussione un ambito del pensiero antropocentrato senza fare riferimento agli altri due e parimenti ogni critica rivolta a un ambito chiede di analizzare la cornice nel suo complesso (Ivi, p. 92).

Ontologia, epistemologia ed etica rappresentano i tre assi fondamentali delle coordinate del pensiero antropocentrato, sebbene essi siano stati declinati diversamente a seconda dei periodi storici e culturali. Seppur in misura e con esiti teorici diversi, tali premesse antropocentriche sono presenti in molti degli autori trattati (o a cui si è accennato) nella tesi, ad esempio Pico della Mirandola, Kant, Gehlen, Scheler, Heidegger, Sartre, Sloterdijk.

L'*ontologia* antropocentrata, che ha avuto origine nella tradizione classica (sofista e post-socratica) e in quella giudaico-cristiana (Andreozzi, 2011; Dalla Casa, 1996; Marchesini, 2009; Marchesini e Tonutti, 2007), si fonda su un pensiero *dualista* e a tratti *essenzialista*. In essa si delineano molteplici opposizioni binarie, di volta in volta utilizzate per affermare opportunisticamente la *superiorità* di una polarità sull'altra: umano-non umano, cultura-natura, sé-altro, noi-loro, maschile-femminile, artificiale-naturale, tecnologico-biologico, inorganico-organico, mente-corpo, soggetto-oggetto. Il tratto caratteristico di tale ontologia dualista è di essere *gerarchica*, *disgiuntiva* e *oppositiva*. Essa cioè divide, dissocia, oppone umano e non umano, per poi, sulla base di questa separazione, operare sul piano assiologico *un'attribuzione differenziale del valore*, così da gerarchizzare i due domini squalificando il non umano a beneficio dell'umano. Esiste in questa visione come un abisso fra umano e non umano, una discontinuità assoluta, estrema, inaggirabile, che prende corpo in una *concezione insulare dell'uomo* (Marchesini, 2009; Morin, 1994), che fa dell'essere umano un *unicum* nella storia della vita, a cui spetta per sorte l'amministrazione e/o il governo del mondo in maestosa solitudine. Le qualità ritenute proprie ed esclusive dell'uomo – intelletto, coscienza, razionalità, cultura, spiritualità, socialità, linguaggio, tecnica, capacità simboliche, educazione – sono considerate come *uniche, speciali, non condivise* con il resto del vivente. Esse rendono l'essere umano un esemplare eccezionale, dal valore inestimabile, quindi un *privilegiato*, la cui sopravvivenza

e il cui benessere sono da tutelare prima di ogni altro esistente, come si può evincere anche da queste parole di Kant: «Il fatto che l'uomo possa rappresentarsi il proprio io lo eleva infinitamente al di sopra di tutti gli altri esseri viventi sulla terra. Per questo egli è una persona e, in forza dell'unità di coscienza persistente attraverso tutte le alterazioni che possono toccarlo, egli è una sola e medesima persona, cioè un essere del tutto diverso, in grado e dignità, dalle cose, quali sono gli animali irragionevoli, dei quali si può disporre ad arbitrio» (Kant, 2007, p. 9). Da ciò deriva necessariamente che l'emanazione dei predicati umani avviene per differenziazione dal non umano, in piena autonomia. L'antropo-poiesi dunque si connota come un processo *autarchico* e *autosufficiente* (Marchesini, 2002; 2006; 2008; 2009; 2011; 2013). Nella prospettiva antropocentrica l'uomo «si fa, non è fatto» (Marchesini, 2009, p. 93), è l'artefice indiscusso del proprio destino. Egli sta al mondo “in modo diverso e ulteriore” rispetto agli altri esseri viventi, in quanto possiede «la capacità di *dare-inizio* a un movimento che non ha ragione in una causa precedente: l'uomo è infatti *principio-d'azione*» (Nosari, 2009, p. 33). Mentre tutto ciò che è in natura ha la propria causa in altro, l'uomo è causa a se stesso, è un cominciamento assoluto, pertanto è *libero*. Sicché l'uomo basta a se stesso per conoscersi, nel senso che è possibile comprendere la dimensione umana *solo* a partire dall'uomo.

Per quanto scritto, la rappresentazione antropocentrica dell'umano e del suo rapporto con l'alterità non umana, produce tendenzialmente un triplice misconoscimento: 1) in essa si *rinnega la pluralità ontica*, ossia si sminuisce il valore delle differenze fra i diversi esseri viventi non umani e parallelamente si pone un'enfasi smisurata sulla differenza che intercorre fra esseri umani e non umani; 2) *si occulta tutto ciò che di non umano è presente nell'umano* stesso, considerando quest'ultimo come un frutto puro e incontaminato; 3) tramite tale interpretazione viene rimosso, sublimato o circoscritto e strumentalizzato il *ruolo retroattivo del non umano nella vita umana*.

Gli assunti ontologici descritti sono correlati agli aspetti epistemologici ed etici. Tramite l'*epistemica* antropocentrica, si sostiene che il modo di interfacciarsi dell'uomo al mondo sia il migliore possibile – la conoscenza umana è *l'unica* vera forma di conoscenza – e che il sapere si sia sviluppato *indipendentemente* dal non umano, il quale è tematizzato solo come *oggetto* di studio o come *strumentazione* implementativa a fini di ricerca. Gli strumenti inventati dall'uomo risultano essere i mezzi più affidabili per intendere la realtà e sono percepiti solo come dei prolungamenti di qualità inerenti, ossia già possedute dall'essere umano. In quest'ottica il cannocchiale o il microscopio potenziano la vista, senza alterare significativamente l'interfaccia cognitiva del visuale (Marchesini, 2009;

2013). L'uomo si pone non unicamente come l'unico *misuratore*, ma anche come l'unica *misura* del mondo:

L'antropocentrismo epistemologico è strettamente connesso a quello ontologico e riguarda la tendenza a interpretare i piani di interfaccia dell'uomo quali strutture epistemiche di base applicabili in modo assoluto a qualunque dominio, tutt'al più potenziabili attraverso lo strumento ma non contestualizzabili. In questa lettura l'uomo diviene: 1) misura del mondo, vale a dire cifra in grado di porsi come fulcro di confronto e come termine di confronto; 2) sussunzione del mondo, ovvero elemento proteico in grado di assumere qualunque profilo del mondo (Marchesini, 2009, p. 94).

Emblematica in tal senso è l'immagine dell'Uomo Vitruviano di Leonardo da Vinci, che con le sue braccia spalancate si espande nello spazio e diventa coestensivo al mondo (Braidotti, 2014; Marchesini, 2002; 2013). Gli altri esseri viventi vengono comparati all'uomo, usando come metro di paragone le eccellenze performative umane: autocoscienza, riflessività, intelligenza, ecc. Da tale confronto l'umano emerge come vincitore, riconfermando circolarmente la sua superiorità epistemologica e ontologica.

Attraverso tale epistemica si assume la capacità conoscitiva umana come "misura di tutte le cose" e se ne nega la parzialità, ovvero il suo essere un'espressione specie-specifica frutto di uno specifico percorso adattivo che riflette numerosi *biases* cognitivi. Parimenti si neglette il contributo del non umano rispetto all'atto della misurazione. Quindi non si coglie che l'integrazione di partner ibridativi negli apparati di conoscenza dell'uomo in realtà riorganizza la struttura epistemica antropodecentrandola, ossia modificando la prospettiva di specie legata al retaggio filogenetico. Il processo ibridativo infatti consente di riarticolare la soglia di coniugazione con la realtà esterna. È pertanto scorretto o comunque riduttivo affermare che il cannocchiale magnifichi la vista, bisognerebbe piuttosto ammettere che esso crea una differente e inedita interfaccia cognitivo-visuale (Marchesini, 2002; 2009; 2013).

Sotto il profilo *etico*, l'antropocentrismo «riguarda la tendenza a considerare solo l'uomo come degno di attenzione morale e solo le conseguenze sull'uomo come coordinate di rilevanza morale utili per la formulazione di linee prescrittive riferibili alla condotta» (Marchesini, 2009, pp. 95-96). L'essere umano, in virtù di determinate qualità specifiche derivanti dal suo primato ontologico ed epistemologico, non è solo l'unico agente, ma anche *l'unico paziente morale*. Egli è l'ente massimamente degno e meritevole di rispetto e

considerazione morale. L'uomo ha valore<sup>74</sup> in se stesso – *valore intrinseco, inerente o non-strumentale* (Andreozzi, 2012) – dunque è un fine e non un mezzo. L'antropocentrismo etico si sostanzia nel «fare degli esseri umani gli unici esseri moralmente importanti, conferendo loro il diritto di disporre a proprio piacimento di tutto ciò che umano non è e il cui valore – se c'è – dipende solo dalla capacità di procurare beneficio agli umani» (Bartolommei, 2012, p. 13). Il non umano cioè non ha valore intrinseco. Pertanto: o non ha del tutto valore, o lo ha solo in relazione all'utilità che riveste per l'uomo (valore *estrinseco o strumentale*), nella misura in cui può essere di aiuto per conseguire un fine (Andreozzi, 2012). Ma perché solamente l'umano dovrebbe essere considerato oltretutto la fonte dei valori morali anche l'unico destinatario dei diritti e dei doveri a essi riconducibili?

Secondo Bartolommei (2012) l'etica tradizionale si è giustificata attraverso due differenti argomentazioni: 1) la prima pertiene a una versione *specista o biologica*, in cui si sostiene che un ente abbia valore solo se è un membro che appartiene alla specie *Homo sapiens*. Per Bartolommei tuttavia questa spiegazione risente di un pregiudizio specista, tale per cui esisterebbe come un salto ontologico che giustificerebbe il trattamento differenziato dal punto di vista morale di umani e non umani. Salto che tuttavia dopo Darwin non può trovare una giustificazione razionale né tantomeno una conferma empirica. Ma soprattutto è un ragionamento circolare «come lo sarebbe attribuire dignità e status speciale solo agli appartenenti al “club della briscola” perché affiliati... “al club della briscola”» (Ivi, p. 14). Il punto è che l'appartenenza a un qualsivoglia gruppo non può essere considerata una qualità moralmente rilevante. Tale spiegazione è pertanto criticabile alla stregua di sessismo, razzismo e classismo che si fondano sulla stessa logica, volta a restringere benefici, diritti e doveri morali solo ai membri appartenenti a un determinato gruppo; 2) la seconda si basa su una versione *personalistico-metafisica* secondo la quale un ente ha valore morale se gli può essere attribuito lo statuto di “persona”. Questo accade quando possiede quelle caratteristiche considerate come proprietà necessarie e sufficienti per essere considerato una persona, per esempio il pensiero razionale, la coscienza (l'autocoscienza), la competenza linguistica e simbolico-relazionale, la capacità di reciprocità. Tuttavia, oltre a non poter oggi più asserire con certezza che tali caratteristiche siano proprie solo ed esclusivamente dell'umano, per coerenza si dovrebbe allora negare lo

---

<sup>74</sup> In etica il valore «è un attributo il cui possesso è indispensabile, al fine di essere ritenuti degni di considerazione morale. Riguardo la teoria del valore, il dibattito si occupa anzitutto di stabilire quale *tipo* di valori difendere, quale sia la loro *origine* e quale *criterio* di demarcazione morale adottare» (Andreozzi, 2012, p. 34).

statuto di persona a soggetti che normalmente invece lo hanno, pur non presentando le suddette caratteristiche o non possedendole compiutamente, come ad esempio i neonati, i feti, gli anencefalici, i disabili cognitivi gravissimi, gli individui affetti da malattie neurodegenerative estremamente invalidanti, gli individui in stato vegetativo permanente.

Da ciò si deve dedurre che le due principali spiegazioni volte a giustificare l'antropocentrismo etico non reggono a una confutazione critica.

Bartolommei inoltre identifica due diverse forme di antropocentrismo: 1) l'antropocentrismo *angusto*, il quale è indifferente o insensibile agli interessi e ai destini del non umano. La natura qui è solo *res nullius*, un pozzo senza fondo di risorse da depredare e usare senza scrupoli a beneficio umano per le generazioni presenti e future; 2) l'antropocentrismo *sensibile-alla-natura*, detto anche antropocentrismo “nobile”, “autocritico”, “illuminato” (Andreozzi, 2012). Questo può essere a sua volta suddiviso in due versioni (Bartolommei, 2012): a) la versione *forte*, che mira a conservare l'ambiente richiamandosi all'esistenza di una pluralità di interessi umani, di tipo economico, commerciale, religioso. Soprattutto nel versante religioso di matrice giudaico-cristiana gli uomini si percepiscono come amministratori responsabili del dono divino. Il non umano continua in questo caso a non avere valore intrinseco, ma viene considerato moralmente in quanto creato da Dio perché l'uomo possa goderne, sempre che sappia custodirlo con saggezza e benevolenza; b) la versione *debole*, invece, sollecita una revisione del rapporto uomo-natura per migliorare o raffinare il carattere e la sensibilità umana nel suo complesso. Numerosi possono infatti essere i benefici – spirituali, psicologici, morali, affettivi, estetici, ecc. – che derivano dal contatto con la natura e con il mondo non umano. In entrambe le versioni dell'antropocentrismo “sensibile-alla-natura” (debole e forte) non si ritiene di dover capovolgere radicalmente le categorie della tradizione morale. Si tratta solo di estenderle a certe nuove entità, comunque in nome del bene umano<sup>75</sup>. La natura continua quindi ad avere solo un valore strumentale. Per esempio, i soggetti che aderiscono al modello afferente alla cosiddetta “ecologia di superficie” promuovono azioni in difesa e tutela dell'ambiente, cercando di diminuire l'inquinamento, ecc., ma adducono come motivazione la salvaguardia del benessere umano presente e futuro (Dalla Casa, 1996). Da ciò deriva un atteggiamento di prudenza e cura verso il non umano, ma non si rifonda

---

<sup>75</sup> Altri autori (Andreozzi, 2012; Marchesini e Tonutti, 2007; Marchesini, 2009), differenziano l'antropocentrismo etico solo in due versioni: una “forte”, che corrisponde all'antropocentrismo “angusto” di Bartolommei, e una “debole” (antropocentrismo “nobile”, “autocritico”, “illuminato”) che unifica le due versioni dell'antropocentrismo “sensibile alla natura”.

l'etica e si resta nella cornice antropocentrica, nel senso che non si mette in discussione la visione del mondo occidentale (Andreozzi, 2011; Dalla Casa, 1996).

#### **4.1.2 Antropocentrismo e umanismo**

Poiché più volte nel corso di questa tesi si sono impiegati termini come Umanesimo, umanismo e antropocentrismo, occorre ora chiarire il rapporto tra di essi, in quanto non possono essere considerati come sinonimi (Marchesini, 2002). Come già spiegato nel secondo capitolo, l'Umanesimo si riferisce a un ampio movimento letterario, culturale e artistico nato in Italia negli ultimi decenni del Trecento e diffuso in Europa nel Quattrocento. Esso, attraverso la ripresa dei classici greci e latini, ha promosso la "riscoperta" dell'uomo dopo il periodo medioevale, dando vita a una rinnovata sensibilità antropologica che ha condizionato i secoli successivi. In un certo senso l'Umanesimo infatti ha inaugurato l'età moderna. Il termine "umanismo" invece rimanda a una vasta schiera di filosofie che si appellano alla peculiare e superiore dignità umana. Esso viene fatto risalire alla civiltà greca e romana. In particolare, secondo Heidegger, l'umanismo è un fenomeno che sorge al tempo della Repubblica romana, attraverso l'incorporazione che i romani fecero della *paideia* greca (Heidegger, 1995). L'Umanesimo moderno ha assimilato i principi cardine dell'umanismo classico, riconfigurandoli al proprio interno. In altre parole, l'Umanesimo può essere considerato una delle forme storicamente determinate di umanismo, che tuttavia rispetto al modello classico ha introdotto delle novità e dei valori aggiunti, per esempio la prospettiva contingenziale e diacronica (Marchesini, 2002).

L'antropocentrismo funge implicitamente da matrice paradigmatica per le diverse filosofie umaniste e quindi anche per l'Umanesimo moderno. Tuttavia, se si colloca come fa Heidegger la nascita dell'umanismo durante la Repubblica romana, l'antropocentrismo, avendo anche un'origine giudaica, precede l'umanismo classico. Al contempo esso sopravvive al declino dell'Umanesimo nella forma di un iperumanismo tecnicista, quale quello espresso dalle filosofie transumaniste<sup>76</sup>. Si può pertanto distinguere analiticamente tra un antropocentrismo *pre-umanista*, tendenzialmente *antropoteocentrico* – quindi pre-moderno e pre-classico –, un antropocentrismo propriamente *umanista* – classico, ma soprattutto moderno, i cui tratti peculiari si possono ritrovare ancora oggi in diversi atteggiamenti etici e culturali, alcuni dei quali sfociano in svariati neoumanismi –, e un

---

<sup>76</sup> Si rimanda a riguardo al secondo capitolo della tesi.

antropocentrismo *iper/trans-umanista* (post-umano e post-postmoderno), le cui derive teoriche e ideologiche sono state già discusse nel secondo capitolo della tesi.

Prima dell'umanismo l'antropocentrismo «era un assunto di posizionamento, in qualche modo riferibile a una visione ordinata del cosmo che aveva le sue salde radici nel teocentrismo e nel geocentrismo. L'antropocentrismo pre-umanistico dava un accreditamento all'uomo in quanto eletto dalla divinità ad accedere in modo prioritario al mondo e a poterne usufruire per concessione, in una visione gerarchica degli enti dove l'uomo doveva la sua condizione, il suo essere speciale, alla partecipazione al divino» (Marchesini, 2009, p. 87). Con ciò ci si riferisce alle radici teocentriche dell'antropocentrismo pre-umanista (Andreozzi, 2011), i cui assunti, come visto, permangono nelle versioni religiose dell'antropocentrismo etico cosiddetto “debole” o “nobile”.

Se antropocentrismo e umanismo, pur concettualmente e storicamente correlati, non coincidono del tutto, allora diviene ipoteticamente possibile immaginare un *umanismo non antropocentrico*. Affermare la dignità dell'uomo, basandola sul fatto che egli possiede delle particolari caratteristiche specie-specifiche che lo rendono meritevole, infatti non esclude in linea di principio la possibilità di riconoscere una peculiare dignità anche al non umano. Ad esempio, sostenere che l'essere umano, fra tutti i viventi, è quello che ha sviluppato grazie al proprio percorso evolutivo maggiori capacità razionali e che queste rappresentino un'eccellenza performativa da tutelare e promuovere è un'asserzione chiaramente umanista dal punto di vista epistemologico, ma non è di per sé antropocentrica. Lo diviene se si traggono conseguenze ontologiche, epistemologiche, etiche che invece non sarebbero necessarie. Come affermare che, poiché l'uomo possiede al massimo grado la ragione, questo lo renda ontologicamente superiore agli altri viventi, e che dunque in virtù di ciò possa considerarsi il solo conoscitore della realtà – squalificando altre forme possibili di conoscenza – e soprattutto l'unico paziente morale, sentendosi pertanto autorizzato a dominare sul non umano, ridotto al rango di mezzo per soddisfare finalità umane. Un esito umanista ma non antropocentrico, invece, in questo caso potrebbe consistere nel sostenere che proprio grazie alla ragione l'essere umano può riconoscere il valore intrinseco delle molteplici forme di vita non umane, cercando soluzioni ottimali per coabitare e coevolvere armoniosamente con esse.

Per questo motivo, molte prospettive non antropocentriche di etica ambientale e diverse proposte post-umaniste non si connotano in senso anti-umanista. Il loro principale bersaglio polemico cioè non è l'umanismo in quanto tale, ma l'antropocentrismo, in



particolare nella forma che ha assunto nella sua versione moderna, in cui si è coniugato all'umanesimo radicalizzando taluni assunti ontologici, epistemologici ed etici che hanno portato a forme di dominio e di sfruttamento della natura e degli animali non umani senza precedenti nella storia. In sintesi, il vero problema per le diverse posizioni non antropocentriche è rappresentato dai lati più deteriori dell'antropocentrismo umanista moderno (o umanesimo antropocentrico) e dalle loro ramificazioni nella società contemporanea.

L'umanesimo moderno inaugura «un antropocentrismo del farsi e del divenire basato, cioè, sulla mancanza-assenza di coordinate e quindi di un rango (*dignitas*) per l'uomo, ovvero di una sostanza-forma correlata. [...] Con l'Umanesimo si sancisce l'autarchia dell'uomo nella sua costituzione, la libertà dell'uomo da qualunque legame o referenza con le alterità, l'autodeterminazione nella definizione del proprio progetto antropo-poietico, la virtualità della natura umana e quindi la pluripotenza nell'attualizzazione e la co-estensione al mondo. [...] Questo porta a un eradicamento, ovvero a una separazione netta dell'umano dal non umano o, ancora, a una celebrazione dell'umano attraverso la disgiunzione e l'opposizione» (Marchesini, 2009, p. 88). Nella modernità, come già esplicitato nel primo capitolo della tesi, l'ordine non è dato una volta per tutte, ma può e deve essere costruito dall'uomo, il quale interpreta se stesso e il mondo in un'ottica trasformativa, in cui diventa possibile trascendere le condizioni di partenza. In altri termini, con l'Umanesimo l'uomo, in virtù della sua presunta indeterminatezza biologica e della sua estrema plasticità (Galimberti, 2002; Gehlen, 1990; 2003; Pico della Mirandola, 1943) diviene a sé un progetto e dunque ritiene possibile assumere saldamente nelle mani le redini del proprio destino per conquistare una salvezza mondana, da compiersi mediante l'emancipazione dalla natura e il progresso materiale, sociale, morale (Natoli, 1999). Il concetto di progresso è «quello che forse più di ogni altro caratterizza e contraddistingue il paradigma di pensiero antropocentrico» (Andreozzi, 2011, p. 99). Tuttavia il problema non risiede in sé nell'impegno di tale nozione – si potrebbe infatti pensare al progresso riferendosi a una possibile evoluzione spirituale in armonia con il cosmo –, ma nella prospettiva entro cui questa si iscrive. Il problema cioè sorge quando il progresso è incorniciato dall'impostazione antropocentrica e umanista, che nel moderno è stata caratterizzata dalla convinzione che «l'essere umano sia una forma di vita superiore intrinsecamente orientata verso lo sviluppo economico, scientifico, tecnologico e industriale» (Ivi, p. 100). Oggi che il futuro è sovente percepito come minaccioso (Benasayag e Schmit, 2004) il tema del progresso ha certamente perduto gran parte della sua attrattività. Spesso si preferisce

parlare di “sviluppo sostenibile”. Tuttavia, anche ambire a un presunto sviluppo sostenibile significa restare nel medesimo schema di pensiero antropocentrato (Dalla Casa, 1996). In tutti i casi si allude infatti a un'utilizzazione delle risorse naturali per scopi esclusivamente umani, senza peraltro rendersi pienamente conto che qualsiasi sviluppo – soprattutto se basato sull'idea di una crescita indefinita e permanente – scatena controfinalità che finiscono per nuocere all'uomo stesso, nel senso che il Pianeta non può tollerare una presenza umana così invasiva sotto il profilo demografico e dei consumi (Andreozzi, 2011; Dalla Casa, 1996; Longo, 2003).

La cecità passata e presente nei confronti delle implicazioni connesse al depauperamento dell'ambiente è legata a come viene declinato il rapporto tra *natura e cultura* nel paradigma antropocentrico, quindi in filosofia, nella scienza e nella mentalità comune. La contrapposizione tra natura e cultura, presente tanto nella tradizione di pensiero occidentale, tanto oramai anche nella vita quotidiana, genera la sensazione che la società sia un baluardo che consente di mantenersi in condizioni difensive e di sicurezza rispetto a una natura percepita come primitiva, selvaggia, pericolosa, che quindi va contenuta, monitorata, relegata ai margini del vivere civile, ma che proprio per il suo carattere di alterità ed estraneità esercita un fascino particolare (Ferrante, 2013). In ogni caso, che sia sfruttata, temuta o amata, la natura è vista come opposta e separata dalla cultura, anche rispetto alla descrizione antropologica dello stesso essere umano. Per esempio Kant ha potuto dividere l'antropologia in “fisiologica” – studio di ciò che la natura fa dell'uomo – e in “pragmatica”, ossia conoscenza di ciò che l'uomo fa di sé in libertà (Kant, 2007). L'uomo è considerato dai moderni un essere culturale, che tramite il processo di incivilimento si è allontanato dalla natura per dominarla. La natura umana, in questa visione progressista, appare come «un residuo amorfo, inerte, monotono: ciò di cui l'uomo si è privato e non ciò che gli dà fondamento» (Morin, 1994, p. 18). La natura è colta come qualcosa che l'uomo ha liberamente modellato e da cui si è emancipato attraverso la cultura, oppure come una scoria che si rifiuta di essere bonificata. Una natura così intesa, per converso, si presta a essere usata da vecchi e nuovi conservatori come concetto essenzialistico, immobilizzante, scagliato contro il mutamento sociale, a cui ci si appella per mantenere lo *status quo*.

Proprio la netta separazione dualistica fra biologico e artificiale e la rappresentazione residuale della natura nell'uomo, hanno agito come meccanismi di differenziazione ed esclusione da parte dell'umano verso il non umano, oltre a essere impiegate per

marginalizzare e svalutare determinate categorie di individui (Ferrante, 2012), riproducendo gerarchie e assi sistematici di dominio:

Se una struttura dicotomica archetipica può essere rinvenuta nell'infinita filiazione di varianti dialettiche proposte dalla tradizione occidentale, questa non può essere altro che quella di natura-cultura. Questa dicotomia ha una lunga storia alle spalle, che ovviamente non può essere ripercorsa in questa sede; per alcuni essa è in parte giustificabile nella tendenza cognitiva dell'uomo di ragionare per opposizioni, anche se è evidente la sua funzionalità nel creare strutture gerarchiche chiamate a far emergere il soggetto dallo sfondo e a giustificare i processi di dominio di un termine sul controtermine. Se l'uomo è caratterizzato dal termine cultura diviene conseguente il suo dominio sulla natura, *in primis* sugli altri animali. Inoltre è possibile creare dei processi di emarginazione, sottomissione, sfruttamento appellandosi ai diversi indici di rapporto tra i due termini attribuiti ai vari enti: per esempio un maggior contenuto di natura nella donna, nel bambino, nel folle, nel diverso, nell'appartenente a un'altra etnia viene chiamato a giustificare il dominio androcentrico, eurocentrico, eugenetico, eufisiologico (Marchesini, 2009, pp. 56-57).

Classismo, sessismo, androcentrismo, razzismo, etnocentrismo, colonialismo, specismo sono profondamente connessi fra loro. C'è un sottile ma palpabile filo rosso che collega la squalificazione e il dominio sulla natura e sugli animali al dominio sugli altri esseri umani, qualunque forma esso assuma: «la violenza sulla natura è l'archetipo del dominio» (Mantegazza, 2002, p. 100). L'oppressione dell'umano e del non umano non possono essere realmente disgiunte, in quanto appartengono al medesimo sfondo paradigmatico, nel quale si alternano, per giustificare la violenza su determinati gruppi, spiegazioni biologistiche – per esempio nel caso del razzismo o del sessismo, dove l'altro è considerato “inferiore per natura”, o inferiore in quanto più vicino alla natura (si pensi alla retorica del “buon selvaggio”) – o culturalistiche, in cui viene enfatizzata la differenza culturale (religiosa, etnica, ecc.) al punto di creare confini e barriere che paiono insuperabili.

Per quanto concerne l'altra polarità della coppia dicotomizzata, ossia la cultura, gli assunti di fondo che connotano la cornice dell'antropocentrismo umanista circa la sua definizione possono essere così sintetizzati:

*a)* che la cultura sia una semplice emanazione dell'uomo (autoreferenza); *b)* che la cultura sia una dimensione dell'uomo (nicchia etologica); *c)* che lo sviluppo della cultura allontani l'uomo dal consesso naturale e amplifichi la forbice tra uomo e altri animali; *d)* che

l'artificiale sia qualcosa di intrinsecamente diverso dal naturale; e) che la cultura sia complementare all'insufficienza biologica dell'uomo ovvero sia oppositiva alla natura (più è grande l'incompletezza biologica più si allarga il dominio della cultura umana).

(Marchesini, 2002, p. 83)

Ciò significa, come già illustrato nel primo capitolo, che più cultura equivale a meno natura e viceversa. Essi sono due domini reciprocamente escludentisi.

Nel Novecento, in seguito all'affermazione della teoria darwinista dell'evoluzione, si è riconfigurato il rapporto tra natura e cultura, ma ciò è avvenuto all'insegna di un'interpretazione ancora una volta scissa e scotomizzata, che ha dato vita a due filoni contrapposti, entrambi riduzionisti. Il primo è stato definito da Morin come "pan-biologismo" o "vulgata pop-biologica" (Morin, 1994). Esso si fonda secondo Marchesini sull'ipotesi di una natura umana *pregnante* «dove il retaggio filogenetico è in grado in sé di spiegare la dimensione umana e dove l'antropo-poiesi non è altro che l'espressione della semantica filogenetica nelle contingenze locali» (Marchesini, 2009, p. 70). A questo filone sarebbe ascrivibile per esempio la sociobiologia di Edward Wilson (Ivi). Anche certe versioni attuali della genetica e della neuro-scienza tendono ad andare in questa direzione. Il secondo, propugnato da autori come Gehlen, è invece contraddistinto dall'ipotesi di una natura umana *carente* «dove il significato della semantica filogenetica viene negletto o dichiarato ininfluenza e dove la dimensione umana assume piuttosto il significato complementativo o esonerativo rispetto ai problemi posti dall'incompletezza» (Ivi, p. 70). Esso potrebbe corrispondere a ciò che Morin ha nominato come "pan-culturalismo" o "vulgata pop-culturale" (Morin, 1994), in cui, al di là della tematica dell'esonero, si ignora risolutamente il contributo del retaggio filogenetico nell'emanazione dei predicati culturali. A questo rischio non sono immuni le scienze umane, in particolare sociologia, antropologia culturale, pedagogia, nella misura in cui descrivono l'antroposfera solo in termini di costruzione simbolica. A ogni modo, in entrambi i filoni viene conservato il dualismo natura-cultura e viene trascurato il ruolo del non umano nella costituzione dell'umano.

Rispetto alla questione dell'*identità*, la tradizione antropocentrica si fonda su una concezione dell'uomo fissista e insulare, in cui è considerato un ente speciale, fundamentalmente distinto da tutto il resto del vivente, l'unico o il principale protagonista della storia e del mondo. La dimensione umana viene letta così come contraddistinta da autosufficienza, autarchia, purezza (Farisco, 2011; Marchesini, 2002; 2009; Pinto Minerva e Gallelli, 2004). L'identità umana si realizza cioè attraverso percorsi di opposizione,

separazione, emancipazione dall'alterità (Farisco, 2011; Marchesini, 2002, 2008; 2009; 2011; 2013; Morin, 1994; Sloterdijk, 2004). L'uomo diviene tale de-naturalizzandosi e de-animalizzandosi: «l'“umanizzazione” dell'uomo si iscrive quindi in un processo di differenziazione per opposizione dagli animali» (Marchesini e Tonutti, 2007, p. 18). L'identità umana in quest'ottica si connota come *divergente-espungente* rispetto all'alterità non umana (Marchesini, 2008; 2009).

Il dualismo natura-cultura alla base della percezione identitaria della nostra specie e del rapporto tra umano e non umano determina delle conseguenze nel modo di pensare e di esperire le *alterità non umane*, tanto animali quanto tecnologiche. Poiché nel primo capitolo si sono già vagliate criticamente le principali ermeneutiche della tecnica umaniste e antropocentriche, ci si concentrerà ora sulla questione dell'*animale*. Innanzitutto l'animale è nettamente contrapposto all'uomo e risulta pertanto radicalmente estraneo alla sfera umana:

Dopo le scoperte di Darwin, siamo disposti a ammettere che siamo figli dei primati, ma non che siamo noi stessi dei primati. [...] siamo convinti di essere sfuggiti per sempre fuori dalla natura, per costruire il regno indipendente della cultura. [...] A cominciare da Cartesio, noi pensiamo contro la natura, sicuri che la nostra missione è di dominarla, asservirla, conquistarla. [...] E anche se oggi siamo stati costretti a ammettere che tutti gli uomini sono uomini, siamo pronti a escludere coloro che chiamiamo “inumani” (Morin, 1994, pp. 17-18).

*L'animale è l'altro dall'uomo* per eccellenza. Una condizione che si riflette anche nel linguaggio comune, in particolare quando si vuole alludere a pratiche di disumanizzazione in cui alcuni soggetti sono “trattati come bestie”, oppure quando qualcuno commette atti sconvenienti o brutali e si dice di conseguenza che si comporta “come un animale”. A fronte di ciò «il farsi animale richiama in modo pregiudiziale-acritico la riemersione di qualità bestiali, un *topos* che può declinarsi verso il *terion* nell'innocenza del pazzo o verso il *teros* nella mostruosità del criminale» (Marchesini, 2009, p. 40). L'animale è rappresentato come *specchio oscuro* dell'uomo, ossia «entità immonda, ferina, orrificca, calco negativo dell'elevazione dell'uomo» (Ivi), una sorta di “doppio” da temere e allontanare; oppure come *età dell'oro*, eredità di un passato ancestrale irrimediabilmente perduto, da rimpiangere nostalgicamente, in quanto connotato «dalla completa apertura al mondo e dall'innocenza motivazionale, da aspetti puerili e primigeni, dal totale accordo con la natura, da assenza di malizia e di peccato» (Ivi). In ogni caso, l'uomo è il presente e

il futuro, mentre l'animale è il passato. Poiché è presentato come ciò che l'uomo non è o non vuole essere più, l'animale è declinato come *cifra regressiva* (Marchesini, 2002; 2009; 2011; Marchesini e Tonutti, 2007).

La tradizione antropocentrica ha dunque contrapposto l'uomo all'animale, ha espunto ove possibile ogni traccia di animalità dall'uomo e ha descritto l'animale in negativo, ossia privo di tutto ciò che si ritiene essere proprietà esclusivamente umana: parola, ragione, pensiero, coscienza, mente, socialità, esperienza della morte, capacità di fingere e di mentire, cultura, tecnica, libertà. In questo senso il logocentrismo, quale postura filosofica occidentale, è prima di tutto una tesi sull'animale: l'animale non parla ma emette versi, non risponde ma reagisce, è detto e nominato senza poter a sua volta nominare (Derrida, 2006). Filosofi come Cartesio, Kant, Heidegger, Lacan, Lévinas, secondo Derrida hanno fatto dell'animale una cosa vista e non vedente, incapace di parola e di risposta. Essi hanno disconosciuto l'animale, concependolo come muto, ebete e stordito nell'ambiente, quindi non hanno mai considerato la possibilità che l'animale possedesse un *punto di vista su di loro*. Non hanno cioè mai visto se stessi guardati dall'animale. Di conseguenza hanno completamente ignorato il ruolo generativo dell'animale nella stessa definizione dell'identità umana. La pensabilità dell'uomo invece dipende dalla pensabilità dell'animale: «L'animale ci guarda e noi siamo nudi davanti a lui. E pensare comincia forse proprio da qui» (Ivi, p. 68).

La stessa parola “animale”, poi, come ha fatto notare tra gli altri Derrida, è uno pseudo-concetto, in quanto, essendo usata al singolare, include in un'unica categoria omogenea e indifferenziata tutte le specie animali, occultandone differenze e specificità:

In questo concetto tutt'fare, nel vasto campo dell'animale, al singolare generale, nella stretta morsa dell'articolo determinativo (“l'Animale” e non “degli animali”), sarebbero chiusi, come in una foresta vergine, in un parco zoologico, in un territorio di caccia o di pesca, in un terreno d'allevamento o in un macello, in uno spazio per l'addomesticamento, *tutti i viventi* che l'uomo non riconosce come suoi simili, prossimi o fratelli. E questo nonostante l'infinita distanza che separa la lucertola dal cane, il protozoo dal delfino, lo squalo dall'agnello, il pappagallo dallo scimpanzé, il cammello dall'aquila, lo scoiattolo dalla tigre» (Ivi, p. 73).

Anche Marchesini ribadisce il medesimo concetto quando afferma che non esiste «una categoria animale capace di fare da contraltare alla dimensione umana, bensì una collezione di specie ciascuna dotata di peculiarità, in ordine di prossimità filogenetica»

(Marchesini e Tonutti, 2007, p. 91). Tale rimozione della differenza non è solo «un errore contro le esigenze del pensiero» ma è anche «un crimine» contro gli animali (Derrida, 2006, p. 89), poiché rappresenta una forma di violenza simbolica, preludio alla violenza effettiva sul vivente. L'atteggiamento antropocentrico, che in definitiva è sempre stato maschilista e xenofobo, ossia ostile verso il femminile (*fallologocentrismo*), e in generale verso la diversità e l'alterità (Braidotti, 1995; 2003; 2014), è allora in ultima istanza un *carnofallologocentrismo*: «la violenza fatta all'animale è, se non essenzialmente, almeno a predominanza maschile» (Derrida, 2006, p. 155). Con ciò si allude alla figura metaforica e reale al tempo stesso del maschio adulto viriloide mangiatore di carne<sup>77</sup>. La violenza carnofallologocentrica tracima nei concreti rapporti di dominio interspecifico. È in atto, perlomeno dalla modernità, una «guerra contro l'animale» (Ivi, p. 151), condizione del progetto e della possibilità del sapere tecno-scientifico, dello sviluppo industriale, agricolo e alimentare: «Gli animali forniscono materiale vivente per gli esperimenti scientifici. Essi sono manipolati, maltrattati, torturati, geneticamente ricombinati, di modo tale da risultare produttivi per la nostra agricoltura biotecnologica, per l'industria cosmetica, farmaceutica e chimica, per interi settori economici» (Braidotti, 2014, pp. 13-14). La guerra all'animale, condotta tramite una molteplicità di pratiche – l'allevamento, il trasporto coatto, la macellazione, la sperimentazione biotecnologica e scientifica, la vendita – è costituita da una catena ininterrotta di uccisioni, assoggettamenti, sfruttamenti, schiavizzazioni: «Nessuno può più continuare seriamente a negare che gli uomini fanno tutto ciò che possono per nascondere o per nascondersi questa crudeltà, per organizzare su scala mondiale l'oblio o il disconoscimento di tale violenza che qualcuno potrebbe paragonare ai peggiori genocidi» (Derrida, 2006, p. 64). Difatti il numero delle specie animali che stanno estinguendosi per colpa dell'uomo «è tale da togliere il fiato» (Ivi). L'antropocentrismo allora, per le ragioni illustrate, si connota come *specismo*, il quale può essere definito come «l'ideologia volta a giustificare – e quindi a mantenere e perpetuare – lo sfruttamento e l'uccisione degli animali essenziali alla stabilità materiale e simbolica della società umana. In questo senso lo specismo è l'ideologia giustificazionista fondante l'attuale consorzio umano» (Filippi, 2013, p. 16).

---

<sup>77</sup> La stessa tematica compare anche nelle riflessioni critiche delle autrici afferenti all'*ecofemminismo*, specialmente in Carol Adams. Il concetto elaborato dalla Adams di “corpo consumabile” accomuna ad esempio per analogia gli animali e le donne, queste ultime fra l'altro usate spesso anche per pubblicizzare la carne. Vi è cioè una riduzione dei corpi (femminili e animali) a “fornitori di piacere” cannibalizzati e stuprati metaforicamente e realmente (Andreozzi e Tiengo, 2012).

La coscienza del dramma ecologico, della sofferenza inflitta agli animali e al vivente tutto (Ferrante, 2012), oltre a chiamare in causa la questione dei diritti del non umano e dei doveri morali dell'uomo verso gli animali non umani e l'ambiente (Andreozzi, 2012), offre la sponda per mettere a tema un radicale rivolgimento paradigmatico, che si rivela sempre più urgente per poter salvaguardare e promuovere la vita sul nostro Pianeta. Abbandonare la cornice antropocentrica, in tutti e tre i suoi versanti – ontologico, etico, epistemologico –, o quantomeno contenerne le pretese egemoniche, non è un vezzo, ma sta diventando una necessità improcrastinabile (Andreozzi, 2011; 2012; Dalla Casa, 1996).

Per gestire i mutamenti in atto su scala planetaria e comprendere con lucidità quanto sta avvenendo risulta dunque «indispensabile uscire dall'Umanismo, ammettere il suo portato storico ma altresì il declino, e coraggiosamente rinunciare all'antropocentrismo» (Marchesini, 2009, p. 9). Quest'ultimo difatti fatica a restituire la complessità di quanto oggi accade e in molti casi può divenire un vero e proprio «ostacolo epistemologico» (Ivi, p. 8), che impedisce di capire la reale portata delle trasformazioni in atto: «Le novità non vengono così comprese nel loro senso profondo, ma si cerca di inserirle forzatamente all'interno delle strutture tradizionali, operando semplificazioni ma più spesso storpiature. L'Umanismo nel suo complesso è infatti inadeguato a leggere – che vorrebbe dire in qualche modo includere e metabolizzare – quelle trasformazioni di pensiero che entrano in collisione con gli assunti di base dell'Umanismo» (Ivi, pp. 8-9).

Con ciò ovviamente non si assume che per modificare l'assetto paradigmatico sia sufficiente restituire all'animale ciò di cui lo si è privato – ragione, pensiero, coscienza, ecc. – o sostenere che ne sia privo anche l'uomo, preconizzando una sorta di continuità assoluta tra uomo e animale che condurrebbe a un'indifferenziazione confusiva. Non si intende quindi argomentare che non esista alcuna differenza fra gli esseri umani e una qualsivoglia altra specie animale. Derrida, con un gioco di parole in francese, propone di sostituire il “singolare generale”, l'*Animal*, con il neologismo *Animot*, così da «far sentire nel singolare il plurale di *animaux*» (Derrida, 2006, p. 89). I confini e i limiti fra i diversi esseri umani, fra le molte specie animali, così come quelli tra umani e animali non umani, non vanno aboliti, quanto piuttosto moltiplicati, complicati, ispessiti, delinearizzati (Ivi). La discontinuità e la differenza permangono, solo che si estendono alla pluralità eterogenea dei viventi, senza che questo debba comportare una gerarchia tra di essi<sup>78</sup>. Questo forse

---

<sup>78</sup> Tuttavia, se Derrida sembra propendere verso una differenza di genere tra umano e non umano, altri autori, come Marchesini e Tonutti (2007), preferiscono pensare a una differenza di grado, che tiene maggiormente conto di analogie e soprattutto di omologie derivanti da prossimità di parentela, convergenze adattive e



può essere un passo importante per avvicinarsi a una visione del rapporto tra natura e cultura e di quello tra umano e non umano non più viziata da pregiudizi antropocentrici. L'uomo, pur presentando dei caratteri peculiari, condivide molti tratti con il vivente, con cui si trova in una relazione costante di interscambio. Il fatto che possa eccellere in alcune doti performative non lo rende superiore o migliore di altre specie animali. Anche perché l'esplicazione di tali capacità performative avviene rapportandosi strutturalmente all'ambiente e ai soggetti (umani e non umani) che ne fanno parte. Il rapporto tra umano e non umano sembra così contrassegnato nel medesimo tempo da continuità e discontinuità, somiglianza e differenza, specificità e comune appartenenza. Ciò induce ad abbracciare un *pensiero complesso*, che riconosce nel medesimo tempo l'unità e la diversità, l'uno e il molteplice (Morin, 2001).

La crisi dell'immagine tradizionale dell'uomo è profondamente intrecciata a quella dell'antropocentrismo, che «si manifesta come una messa in discussione dello statuto dell'uomo e del suo titolo di rilevanza sulla realtà esterna» (Marchesini e Tonutti, 2007, p. 156). L'ammissione che ciascun individuo non è una monade separata dagli altri e dal mondo, la diffusione di movimenti come il femminismo, il colonialismo, l'animalismo, l'ambientalismo che hanno riaffermato il valore della differenza (Pepperell, 2003), possono essere eretti a testimoni di un lento ma significativo cambio di prospettiva rispetto alla cornice antropocentrata. Nel processo culturale di antropo-decentramento hanno giocato un ruolo fondamentale le categorie di *differenza* e di *alterità*. Il tramonto del moderno antropocentrismo umanista è accompagnato dalla riemersione dirompente delle alterità: «La postmodernità è contrassegnata dal ritorno degli “altri” della modernità: la donna, Altro sessuale dell'uomo, l'etnico o nativo, Altro del soggetto eurocentrico, e il naturale o terra, Altro della tecnocultura, vengono alla ribalta come controsoggettività» (Braidotti, 2003, p. 143). La categoria di alterità nel Novecento è stata fatta oggetto di una radicale rivalutazione, che ha aperto una ferita nel cuore del pensiero antropocentrato, spiazzandone

---

processi evolutivi comuni a diverse specie. Se infatti è innegabile che vi siano numerose discontinuità fra esseri umani e animali non umani, al contempo ricerche scientifiche in diverse discipline, tra cui etologia, zoologia, biologia, embriologia, paleontologia, paleoantropologia, ecologia hanno mostrato che vi sono anche elementi di forte continuità (biologica e comportamentale). Cultura, educazione, tecnica, linguaggio e comunicazione, compassione, amore materno, coscienza della morte, capacità di fingere, organizzazione sociale non sono dimensioni proprie solo dell'uomo, ma compaiono pur in forma diversa in altre specie (Marchesini e Tonutti, 2007; Morin, 1994). Molti animali ad esempio sanno distinguere l'essere vivo dal morto, hanno coscienza della morte (altrui), fingono di essere morti (fenomeno della “tanatosi”) in funzione predatoria o antipredatoria, mostrano capacità di pensiero e di coscienza (Mainardi, 2001), trasmettono alla prole attraverso canali non genetici dei comportamenti acquisiti per via esperienziale e condivisi dai membri della comunità (Marchesini e Tonutti, 2007).

i presupposti legati al dominio del Medesimo sull'Altro. Se tale movimento di progressivo riconoscimento delle molteplici forme di diversità ha inizialmente coinvolto le alterità umane – si pensi al prezioso lavoro compiuto in tal senso dall'antropologia culturale, seppure questo non sia stato privo di zone d'ombra – negli ultimi decenni si è esteso anche alle alterità non umane, rendendo sempre più improbabile sostenere filosoficamente un'assoluta centralità e superiorità dell'uomo (Marchesini, 2008).

Proporsi di superare l'antropocentrismo non significa credere ingenuamente di poter abbandonare *in toto* una prospettiva umana sul mondo. Poiché ciascun ente si rapporta con se stesso e con la realtà esterna attraverso un punto di vista specifico, incarnato, situato, nel caso della specie umana un certo grado di antropocentrismo è inevitabile. Assumere una posizione non antropocentrica tuttavia implica l'accettazione che la stessa prospettiva umana è resa possibile da processi dialogici con l'alterità non umana (Marchesini, 2002; 2009; 2011; 2013). Antropo-decentrare significa dunque innanzitutto porre in risalto il ruolo dell'alterità non umana nella costituzione dei predicati umani e rinunciare alla pretesa autarchica e autofondativa propria dell'antropocentrismo umanista. Da ciò consegue che per comprendere l'umano bisogna ricorrere al non umano:

Nella visione post-umanista, pertanto, l'umano non è più l'emanazione o l'espressione dell'uomo bensì il risultato dell'ibridazione dell'uomo con le alterità non umane; ciò significa che l'umano esorbita le caratteristiche dell'uomo o, in altri termini, che non è possibile spiegare la dimensione umana nei suoi predicati facendo una ricognizione semplicemente sull'uomo, vale a dire pretendendo di estrarre le qualità dell'umano dai caratteri dell'uomo (Marchesini, 2009, p. 34).

A venire meno è l'autosufficienza ontologica dell'umano, ossia l'idea di una piena e totale corrispondenza dell'umano con se stesso, che nega ogni interferenza esterna nel processo antropo-poietico. Nella prospettiva post-umanista l'uomo diviene tale relazionandosi alle alterità non umane. L'identità umana è dunque il prodotto di persistenti contaminazioni con il non umano. L'uomo può essere così descritto come un cantiere aperto, un sistema dinamico in perenne stato di non-equilibrio (Marchesini, 2002; 2009), un «essere transizionale eteroriferito», un «frutto ibrido» (Marchesini, 2002, p. 14). In questo senso si può affermare che l'umanità «trasuda di non umano» (Ivi, p. 70).

Va infine precisato che le dinamiche di antropo-decentramento non alludono in alcun modo a una presunta o reale fine dell'uomo, quanto piuttosto a una ridefinizione

dell'essere umano e del suo rapporto con il non umano (Braidotti, 2014; Farci, 2012; Farisco, 2011; Hayles, 1999; Marchesini, 2002; 2008; 2009; 2011; Marinelli, 2006; Monceri, 2009; Pepperell, 2003; Pireddu, 2006). L'antropocentrismo umanista infatti non può essere considerato «consustanziale alla condizione stessa dell'essere umano tale per cui il suo superamento debba essere interpretato come lo svuotamento o il superamento dell'identità umana» (Marchesini, 2009, pp. 98-99). Come si è già sottolineato nel secondo capitolo, se ci si sporge oltre l'uomo pensato dall'umanesimo non si trova il disumano, l'inumano o il post-umano vagheggiato dai transumanisti, ma la possibilità di esperire diversamente la propria umanità: «Ciò che muore oggi, non è la nozione di uomo, ma una nozione insulare dell'uomo, isolato dalla natura e dalla propria natura; ciò che deve morire è l'auto-idolatria dell'uomo, che si ammira nell'immagine convenzionale della propria razionalità» (Morin, 1994, p. 191).

## **4.2 Le filosofie post-umaniste**

Il post-umanesimo non è un vero e proprio movimento filosofico, né può essere definito come un sistema di pensiero delineato con precisione. Esso piuttosto è un'ampia formazione discorsiva che emerge da un insieme variegato ed eterogeneo di posizioni teoriche spesso fra loro divergenti o confliggenti, che tuttavia trovano un punto di convergenza nel sostenere la necessità di un ripensamento radicale dell'immagine tradizionale di essere umano, nonché di una messa in questione di alcuni caratteristici dualismi che connotano la cultura occidentale, quali umano-non umano, soggetto-oggetto, natura-cultura, biologico-artificiale, organico-inorganico, mente-corpo, io-mondo, interno-esterno. Le prospettive post-umaniste invitano a tal fine a tematizzare l'ibridazione dell'essere umano con l'ambiente e in particolare con la tecnologia, nonché a riesaminare la relazione dell'uomo con le alterità non umane. Tali prospettive si coniugano a una serrata critica – che coinvolge dimensioni ontologiche, epistemologiche, etiche – all'antropocentrismo umanista, di cui viene decretato lo stato attuale di crisi. Esse pertanto aspirano a muoversi verso nuovi orizzonti paradigmatici, andando oltre le coordinate umaniste e antropocentriche:

Il Novecento può essere considerato il tramonto del paradigma umanistico e, in un certo senso, il periodo che ha preparato l'avvento di una differente cornice di pensiero, la cui

definizione ovviamente sarebbe oltremodo prematura, anche perché stenta ad assumere un profilo coerente [...]. Possiamo parlare genericamente di post-umanesimo, nel senso di chiusura di quella particolare parabola culturale conosciuta come Umanismo e, parimenti, di continuazione di alcune delle sue prospettive ma al di fuori delle coordinate di cornice e per molti versi in opposizione ai fondamenti stessi di tale cornice (Marchesini, 2009, p. 5).

Il post-umanesimo si caratterizza per molti versi come un'antropologia filosofica, nel senso che produce fattivamente una nuova descrizione dell'essere umano, benché in questa visione l'*anthropos* sia attraversato e costituito dal non umano e i suoi contorni appaiono sfumati. Poiché presuppone l'interazione fra umano e non umano e concepisce l'identità come strutturalmente impura – in quanto contaminata dall'alterità – il post-umanesimo può essere dipinto come una filosofia relazionale, inclusiva e dell'alterità. Esso elabora altresì una rappresentazione della tecno-scienza che per molti aspetti si discosta da quelle tradizionali, dando vita a una nuova ermeneutica. Tutte queste direzioni di senso e di ricerca, per quanto si basino su interpretazioni – della tecnica, dell'uomo, del rapporto con le alterità – sovente discordi fra loro o comunque molteplici e plurali, sono unite dal fatto di assumere come necessario il superamento del pensiero antropocentrato:

L'impostazione post-umanistica non ha un vero e proprio manifesto, sembra più sorgere dal basso attraverso una miriade di frammenti di pensiero che, nel corso del Novecento, hanno declassato l'uomo da quella posizione di centralità, unicità, specialità, purezza e autosufficienza che erano in fondo le basi su cui si reggeva l'Umanismo. Ci troviamo di fronte a una rivoluzione silenziosa, una fioritura frenetica e spontanea da sottobosco, una metamorfosi caotica procedente su fronti diversi e apparentemente incongruenti fra loro: eppure di colpo lo scenario è cambiato nella sua totalità, manifestando una sua seppur immatura organicità (Ivi, p. 6).

Benché il futuro sia una dimensione privilegiata nelle riflessioni post-umaniste, sarebbe riduttivo ritenere il post-human una prospettiva utopica volta a preconizzare ciò che sarà. Esso difatti non è rivolto solo al futuro, ma permette di gettare uno sguardo critico e interrogante anche sul presente, oltre a promuovere una lettura differente del passato: «il postumanesimo non può essere considerato né ridotto ad una congettura o proiezione verso una possibile umanità futura, ma costituisce un modo per decostruire il concetto di umano fin dalle sue più antiche radici e origini» (Farci, 2012, p. 148). Secondo questa visione, non da oggi l'uomo è ibridato con la tecnologia e con le alterità non umane. A partire da questa

constatazione, si libera uno spazio pressoché immenso di possibilità di ricerca. Si potrebbe anche rileggere filosoficamente oltre che scientificamente (come peraltro viene già fatto in campo evoluzionista) la storia di *Homo sapiens*, mostrando come questa sia stata resa percorribile dal costitutivo rapporto con le alterità non umane.

Prima di procedere a illustrare maggiormente nel dettaglio la proposta post-umanista, è opportuno soffermarsi sul concetto di post-human, ricostruendone sia pur brevemente<sup>79</sup> la genealogia e il sottofondo teorico.

#### **4.2.1 Post-human: ascendenti teorici**

Il retroterra culturale e gli ascendenti teorici del post-human sono vari, numerosi e tutt'altro che coerenti e organici. Essi sono ascrivibili perlomeno a tre macro-aree: arte, scienza e filosofia.

##### *1. Arte*

Si fa riferimento in questo caso all'immaginario estetico e alla sua incidenza nella costruzione di rappresentazioni collettive tramite la formulazione di un codice simbolico, narrativo e visivo, che specialmente negli ultimi decenni – almeno a partire dagli anni ottanta – si è orientato ad anticipare e successivamente ad assumere in senso propositivo e/o critico tematiche e categorie post-umaniste (Brancato, 2006; Caronia, 2008; Farci, 2012). Tra queste è possibile annoverare la relazione tra umano e non umano (animali, vegetali, mostri, macchine, robot, cyborg, androidi, extraterrestri), l'intrusione della tecnologia nel corpo, i mondi virtuali e il loro rapporto problematico con la materialità del reale, l'estensione protesica e percettiva delle facoltà umane, la ridefinizione dei confini identitari (individuali e sociali) alla luce di innovazioni legate alla tecno-scienza, la frammentazione e dissoluzione dell'Io nel postmoderno.

Non che tutto questo fosse assente prima. Fiabe, favole, miti, racconti popolari hanno in definitiva sempre esplorato la contaminazione fra umano e non umano, gremendo l'immaginario di creature bizzarre (satiri, minotauri, sirene, chimere, licantropi, ecc.). Le avanguardie artistiche sorte agli albori del Novecento – cubismo e futurismo in special modo – hanno poi trasformato radicalmente la tradizione artistica moderna, riflettendo sulla moltiplicazione, sulla frammentazione e il decentramento dello sguardo, della prospettiva, del Sé, nonché sull'impatto esistenziale della tecnica. Non da ultimo, la produzione fantascientifica novecentesca (letteraria, cinematografica, fumettistica e

---

<sup>79</sup> Si procederà a svolgere una ricostruzione sintetica e non sistematica, perché altrimenti occorrerebbe un'altra tesi per vagliare in profondità tale genealogia.

videografica) si è rivelata quanto mai copiosa. Pellicole come *Tempi moderni* di Chaplin, *Metropolis* di Fritz Lang e *2001: Odissea nello spazio* di Stanley Kubrick, opere letterarie come *Frankenstein* di Mary Shelley e *R.U.R.* del drammaturgo ceco Karel Čapek, distopie come quella descritta da Aldous Huxley ne *Il mondo nuovo*, più recentemente i lavori di Isaac Asimov, di Philip K. Dick, di James Ballard, hanno esplicitamente indirizzato l'attenzione verso sistemi umani organizzati tecnicamente, esseri costruiti artificialmente, ibridazioni bio-tecnologiche, precorrendo così molti nuclei di interesse del post-umanesimo.

Tuttavia, negli ultimi decenni si è assistito a un proliferare di lavori decisamente di ispirazione post-umanista. Film come *Alien* e *Blade Runner* diretti da Ridley Scott, *Robocop* realizzato da Paul Verhoeven, *Terminator* girato da James Cameron, *Tetsuo* di Shinya Tsukamoto, *Nirvana* di Gabriele Salvatores, *Gattaca* di Andrew Niccol, *Matrix* dei fratelli Wachowski, *I.A.* di Steven Spielberg, il ciclo di *Cremaster* diretto da Matthew Barney, così come opere letterarie che hanno segnato la nascita e la diffusione del genere *cyberpunk*<sup>80</sup>, prima fra tutte *Neuromante* di William Gibson, o in anni recentissimi romanzi come *Never Let Me Go* di Kazuo Ishiguro, solo per fare alcuni esempi, hanno contrassegnato progressivamente la strutturazione di un immaginario post-human. Essi hanno messo chiaramente a fuoco l'ubiquità pervasiva della tecnica, il dissolversi del confine tra realtà e finzione, il ruolo preponderante dell'informazione e del computer nelle dinamiche sociali e individuali, la metamorfosi dell'umano, il meticciamiento tra umano e non umano, il rapporto con l'extraumano e gli alieni, il corpo posseduto, invaso, ibridato con altri organismi ed elementi sintetici e meccanici, tanto da divenire «teatro di un processo di rinegoziazione profonda che lo coniuga all'alterità animale e macchinica» (Marchesini, 2002, p. 242)<sup>81</sup>. Anche le performance tecno-corporee eredi della *body art*

---

<sup>80</sup> Il cyberpunk rappresenta un sottogenere della fantascienza sorto tra la fine degli anni settanta e l'inizio degli anni ottanta. Esso nasce come rielaborazione letteraria dell'impatto delle nuove tecnologie informatiche e della comunicazione. Il romanzo di maggiore successo, che è anche quello che più ha contribuito alla divulgazione verso il grande pubblico, è *Neuromante* di William Gibson, pubblicato nel 1984. In esso è stato coniato il termine *cyberspazio*, neologismo destinato ad avere un notevole successo anche in ambito extralitterario, in quanto rappresenta un'anticipazione concettuale di quello che poi sarà Internet. Altri autori di rilievo sono ad esempio Bruce Sterling, John Shirley, Pat Cadigan. Sovente i loro racconti sono ambientati in mondi surreali, ipertecnologici, decadenti, ecocidi, in cui i personaggi principali, di solito degli anti-eroi, lottano contro potenti multinazionali e organizzazioni criminali. Il rapporto tra reale e virtuale, tra biologico e tecnologico, tra corpo, informazione e società è al centro di questo genere di narrativa. Per una presentazione maggiormente accurata di temi e autori afferenti al cyberpunk si rimanda a Caronia (2006; 2008), Gibson (2003), Marchesini (2002), Nacci (2000), Pinto Minerva e Gallelli (2004).

<sup>81</sup> Per un approfondimento di questi temi post-umanisti nella letteratura, nel cinema e nelle arti visive si rimanda a Caronia (1996; 2006; 2008), Fucecchi (2008), Pinto Minerva e Gallelli (2004).

hanno raccolto e rilanciato importanti sollecitazioni rispetto al dibattito post-umanista, grazie all'*Arte Carnale* di Orlan, all'integrazione corpo-macchina in Marcel-Lì Antúnez Roca, alle performance provocatorie di Stelarc (Caronia, 1996; 2008; Macrì, 1996; Marchesini 2002; 2009; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2011). Infine, sebbene sia l'ambito meno studiato, nella pubblicità ha cominciato a diffondersi un repertorio visivo ricorrente che evoca un codice post-human, in special modo nei settori che intrecciano natura e artificio, umano e non umano, come quelli sportivi, automobilistici, informatici (Farci, 2012). Anche il post-human dunque non è immune da una possibile appropriazione da parte delle logiche e dei meccanismi del capitalismo avanzato (Braidotti, 2014; Caronia, 2008; Farci, 2012; Terrosi, 2006).

## 2. *Scienza*

Confluiscono nel *milieu* culturale che caratterizza il post-human anche numerose ricerche, scoperte, invenzioni scientifiche e innovazioni tecnologiche sorte in molteplici campi: evoluzionismo, etologia, paleontologia, paleoantropologia, biologia, genetica, procreatica, embriologia, ecologia, *media studies*, ICT, neuroscienze, biotecnologie, nanotecnologie, robotica e Intelligenza Artificiale (Farisco, 2011; Hayles, 1999; Marchesini, 2002; 2009; Pepperell, 2003; Pinto Minerva e Gallelli, 2004). Come più volte ripetuto in questa tesi, la tecno-scienza concorre a modificare l'immagine tradizionale dell'uomo, delle alterità non umane (animali o macchiniche), e del rapporto tra di essi, oltre a sconvolgere in molti casi i limiti e le distinzioni tra naturale e artificiale, biologico e tecnologico, umano e non umano.

## 3. *Filosofia*

Come ha evidenziato Farisco «la premessa teoretica del *posthuman* appare particolarmente complessa e variegata» (Farisco, 2011, p. 69). Svriati sono infatti gli autori e i sistemi di pensiero assunti nel background teorico dei post-umanisti. Si spazia da Nietzsche ad Heidegger, dall'epistemologia della complessità alla cibernetica, dalla teoria dei sistemi al poststrutturalismo (Derrida, Foucault e Deleuze su tutti) e al postmodernismo di Lyotard<sup>82</sup>. Senza entrare nel merito di ciascun apporto, emerge nel complesso il profilo di uno stile di pensiero tendenzialmente *complesso, reticolare, post-metafisico*, ancorato a una *visione*

---

<sup>82</sup> A questi Farisco aggiunge gli autori afferenti alla *Neue Anthropologie* (Farisco, 2011). Nonostante la netta divergenza fra l'impostazione post-umanista e l'antropologia tedesca, per esempio rispetto al rapporto tra uomo e animale, e le critiche a questa mosse in particolare da Marchesini (2002; 2009), vi sono anche dei punti di contatto: il dialogo con le scienze (soprattutto biologiche) per la descrizione dell'uomo, il superamento di una visione dualistica del rapporto mente-corpo tramite la nozione di azione, il carattere aperto e fluido dell'uomo, che non è mai definibile completamente.

*non finalistica dell'esistente e a una concezione aperta, nomadica e "liquida" della soggettività.* È ovviamente un discorso generale che andrebbe maggiormente dettagliato e specificato per ogni singolo autore. Per esempio, il nomadismo di Deleuze – così come i suoi concetti di rizoma, di singolarità, di Corpo senza Organi, di macchina desiderante, di divenire immanente, caotico, fluido, in connessione con la differenza e il molteplice (Deleuze e Guattari, 2010) – ha un'ampia eco in molte posizioni post-umaniste, in particolare è un riferimento stabile e imprescindibile per Rosi Braidotti (2003; 2006; 2014). Seppur rivisitate, le nozioni di biopolitica e biopotere di Foucault (1988; 1993; 2005), così come la messa in questione dell'uomo operata dal filosofo francese (Foucault, 1967) sono dei capisaldi in numerosi autori, e rivestono una particolare importanza nell'elaborazione filosofica di Donna Haraway (1995), che pure si discosta da alcune assunzioni foucaultiane (Braidotti, 2006). Derrida risulta invece determinante per il post-umanesimo di Badmington (2000; 2003) e di Wolfe (2010), mentre il confronto con l'approccio evoluzionista e il pensiero della complessità è decisivo per la concezione di Marchesini (2002; 2009)<sup>83</sup>. La molteplicità di riferimenti filosofici è comunque il sintomo di una sorta di assenza di centro dal punto di vista strettamente dottrinale. Tuttavia, pur a fronte di impostazioni teoriche dissimili fra gli autori, vi sono anche temi, categorie e problemi condivisi, come si chiarirà più avanti.

#### **4.2.2 Genesi e sviluppo della nozione di post-human**

Si è tratteggiato lo sfondo artistico, scientifico, filosofico da cui emerge il post-human e che funge da orizzonte di riferimento influenzandone le diverse traiettorie di ricerca. Ora ci si occuperà di interrogare specificamente la genesi e lo sviluppo della nozione di post-human.

L'espressione "posthumanism" è stata impiegata per la prima volta da Ihab Hassan in uno scritto intitolato *Prometheus as Performer: Toward a Posthumanist Culture?* (Hassan, 1977). In esso l'autore ha sostenuto che in seguito alla crisi dell'umanesimo fosse divenuto necessario prendere atto di un mutamento antropologico radicale e che occorresse revisionare l'immagine tradizionale dell'essere umano. Ai suoi occhi, tale mutamento e tale crisi stavano dischiudendo la prospettiva di una nuova cornice culturale, per l'appunto post-umanistica.

---

<sup>83</sup> Questa sia pur rapida enunciazione degli ascendenti teoretici del post-umanesimo si fonda da un lato sulla ricostruzione di Farisco (2011), dall'altro sulla sistematizzazione che ho fatto in seguito alla rilevazione degli autori più citati nelle opere dei post-umanisti prese in considerazione.



Tuttavia il termine è balzato agli onori della cronaca solo nel 1992, in occasione della mostra *Post Human*, curata da Jeffrey Deitch al FAE Musée d'Art Contemporain di Losanna, che successivamente è stata riproposta in diversi musei d'arte contemporanea in Europa, tra cui il castello di Rivoli di Torino. La mostra presentava i lavori di numerosi artisti, fra i quali Jeff Koons, Orlan, Stelarc, Cindy Sherman, Mike Kelley, Charles Ray, Paul McCarthy e invitava, come spiegato dallo stesso Deitch nel saggio introduttivo al catalogo, a considerare l'impatto delle nuove tecnologie – chirurgia plastica, ingegneria genetica, innesti di componenti elettronici, ecc. – sull'esistenza umana e in particolare sul corpo. Essa intendeva sollevare rilevanti questioni circa le *conseguenze dell'uso delle tecnologie sull'identità* individuale e sociale. Inoltre sollecitava a scorgere l'influenza degli interventi artificiali sull'*evoluzione della specie umana*. Se l'era moderna poteva essere concepita come il periodo della scoperta dell'Io, e quella postmoderna come il momento transitorio della sua disintegrazione, secondo Deitch i mutamenti socio-tecnologici in atto stavano creando i presupposti per una ricostruzione dell'Io su nuove basi, di natura post-umana (Caronia, 2008; Farisco, 2011). Queste idee erano anche debitorie del dibattito – poi confluito nei discorsi dei transumanisti – che si era sviluppato tra gli anni settanta e gli anni ottanta, relativo a come le nuove frontiere tecno-scientifiche (nanotecnologie, biotecnologie, robotica, Intelligenza Artificiale) avrebbero in futuro potuto permettere ai soggetti di modificare la propria morfologia (Caronia, 2008).

All'inizio degli anni novanta il post-human si è quindi manifestato principalmente come «epifenomeno estetico di un mutamento antropologico su larga scala» (Farisco, 2011, p. 63). Esso ha riflettuto innanzitutto sul ruolo delle tecnologie più all'avanguardia rispetto alla *riconfigurazione identitaria* e degli *schemi corporei*. Si trattava di concettualizzare una nuova soggettività plastica e ibrida, che prevedeva una ristrutturazione dell'Io, la quale tuttavia non avveniva solo in senso metaforico o psicologico, ma anche e soprattutto reale e corporeo. L'identità umana era cioè pensata come oggetto di modificazione tecnica tramite l'infrazione dei confini “naturali”, la virtualizzazione e la codificazione informatica (Ivi). Il termine “post-umano” sembrava pertanto alludere a *un'alterazione artificiale del biologico*, quindi a un *mutamento della natura umana*. In questo senso, originariamente non paiono esserci significative differenze fra il post-human e il transumanesimo.

Nel corso degli anni novanta vengono pubblicati una serie di testi che sviluppano in diverse direzioni le tematiche post-human<sup>84</sup>, permettendo a tale ambito discorsivo di

---

<sup>84</sup> Tra questi possono essere annoverati i lavori di Spanos (1993), Braidotti (1995) che tuttavia cita solo di sfuggita il post-human, Halberstam e Livingston (1995), Haraway (1995), Terrosi (1997), Hayles (1999), la

guadagnare una certa notorietà, specialmente in filosofia. Gli autori di queste opere inoltre cominciano ad affrancarsi dalle coordinate transumaniste, centrando le proprie riflessioni non sul potenziamento che la tecnica renderebbe possibile, ma sulla *rivisitazione critica dell'umanismo* e della sua visione *human-centered*.

Secondo Hayles, in particolare, l'evoluzione tecnologica e culturale ha provocato una crisi del soggetto liberale umanista, al cui smantellamento ha contribuito in modo decisivo anche la cibernetica, la quale ha assottigliato i confini concettuali fra uomini e macchine "intelligenti" che processano informazione. La cibernetica ha altresì dato vita a una sorta di utopia dell'informazione disincarnata, ossia ha concepito l'informazione come entità separata dal suo supporto materiale. Da qui la riduzione dell'uomo a pura informazione slegata dal corpo e il timore apocalittico del suo possibile superamento dal punto di vista biologico. Divenire post-umani significa allora procedere al di là dell'uomo, dopo averne constatato l'obsolescenza corporea. Ma l'autrice, nelle conclusioni della sua opera, rimarca che gli esseri umani sono prima di tutto esseri incarnati – «human being is first of all embodied being» (Hayles, 1999, p. 283) – e che il post-human in realtà può rivelarsi un'opportunità preziosa per aprire inedite prospettive attraverso cui ripensare l'uomo: «For some people, including me, the posthuman evokes the exhilarating prospect of getting out of some of the old boxes and opening up new ways of thinking about what being human means» (Ivi, p. 285). E esso dunque non segnala la fine dell'umanità, ma la fine di una certa concezione dell'umanità: «posthuman does not really mean the end of humanity. It signals instead the end of a certain conception of the human» (Ivi, p. 286). Ciò che cambia in questa nuova interpretazione è la relazione tra soggetto e ambiente, la quale non deve più essere immaginata come un dominio del primo sul secondo. Lo stesso pensiero è una proprietà che emerge grazie all'interazione tra attori umani e non umani. Il post-human che interessa alla Hayles non presuppone pertanto né un recupero dell'umanismo né un sentimento antiumano e si smarca definitivamente dal transumanesimo.

Anche per merito del contributo di Hayles, si comincia a fare maggiore chiarezza nel dibattito, distinguendo – anche se ciò non sempre avviene, neppure oggi – il post-human in due principali ambiti di studio: il transumanesimo e il post-umanesimo. Mentre il primo,

---

prima versione del volume di Pepperell che risale al 1997, poi riveduta (2003). Tra le opere menzionate, quelle che hanno riscosso maggiore successo, tanto da essere citate ancora oggi in quasi tutti i principali lavori post-umanisti, sono quelle di Haraway (pubblicata in lingua originale nel 1991) – sebbene l'autrice non abbia esplicitamente impiegato il termine post-human e anzi, come fa notare Rosi Braidotti (2006), diffidi di esso a causa delle storpiature e dei fraintendimenti in senso transumanista a cui si presta –, di Hayles e in seconda battuta di Pepperell.

per quanto criticabile, ha una sua logica interna relativamente coerente, il secondo appare come un insieme piuttosto differenziato di singole proposte teoriche, tanto che risulta alquanto problematico offrirne una mappatura organica (Badmington, 2004; Marchesini, 2009).

Il dibattito comunque si infittisce e intensifica ulteriormente nel nuovo millennio<sup>85</sup>. La novità in questi ultimi quindici anni è rappresentata dalla tendenza a estendere le riflessioni post-umaniste sul rapporto tra umano e non umano non solo alle alterità tecnologiche, che pure restano in primo piano, ma anche a quelle animali (Braidotti, 2003; 2014; Haraway, 2008; Marchesini, 2002; 2009; Wolfe, 2003; 2010), sconfinando in alcuni casi in tematiche animaliste e ambientaliste (Bonnett, 2004; Braidotti, 2014; Haraway, 2008; Iovino, 2012; Marchesini, 2002; 2008; 2011; Pedersen, 2010; Stables e Scott, 2001; Wolfe, 2003; 2010). Ciò non avviene senza ragione. Nonostante le indubbie differenze e le reciproche diffidenze (Marchesini, 2002; Callea, 2008), ci possono essere parecchi punti di contatto tra il post-umanesimo e le etiche ambientali non antropocentriche: problematizzazione delle questioni materiali e culturali sottostanti alla crisi ecologica e sociale, intenzione programmatica di superare l'antropocentrismo in tutti i suoi versanti, abbandono del pensiero dualistico, assunzione di un'ontologia relazionale e coniugativa, focalizzazione sul rapporto umano-non umano, estensione della considerazione etica al non umano e riformulazione dell'etica tradizionale, ridefinizione della relazione fra cultura e natura, riconsiderazione critica del ruolo della tecnica e del suo impatto sull'uomo e sull'ambiente, valorizzazione delle alterità non umane. Inoltre, gli autori post-umanisti, parlando ad esempio di *policentrismo ontologico* (Marchesini, 2008; 2009), di *egualitarismo biocentrato* (Braidotti, 2003; 2006) o *zoe-centrato* (Braidotti, 2014), di fatto si accostano a prospettive biocentriche e zoocentriche. A mio avviso, quindi, pur conservando la specificità che caratterizza ciascun approccio, è auspicabile un sempre maggiore dialogo fra i diversi non antropocentrismi. Il post-umanesimo potrebbe avvalersi proficuamente delle riflessioni etiche che da decenni sono portate avanti dall'ambientalismo e dall'animalismo anti-specista, mentre questi ultimi potrebbero beneficiare dell'ermeneutica della tecnica promossa dal post-umanesimo.

---

<sup>85</sup> Per esempio, alcuni dei contributi più significativi sono: Badmington (2000), Fukuyama (2002), Marchesini (2002; 2009), Pepperell (2003), Wolfe (2003; 2010), Clark (2003), Yehia (2004), Sloterdijk (2004), Braidotti (2014).

Si tratta in sintesi di provare a riconoscere un *orizzonte comune* in cui inquadrare e in parte integrare e affiancare in un confronto critico e dialettico proposte molto varie e diversificate:

Le voci dei pensatori ambientali ‘storici’ come Aldo Leopold, Arne Naess, Peter Singer, Holmes Rolston III e Val Plumwood si mescolano in quest’orizzonte con le ontologie trasversali dell’ibridità e del *posthuman*, le sociologie del ‘nonmoderno’ e della convivialità, le riflessioni sulla bio- e la zoosemiotica, i nuovi materialismi e il postmoderno ecologico, la biopolitica e la bioetica, la *dark ecology* della materialità informale dei rifiuti, il *trans-local* e il *trans-corporeal*, i *disability studies*, l’ecofenomenologia, l’ecologia della mente e quella della cultura, i dibattiti sulla natura come concetto plurale, il *post-natural* e il multinaturalismo. Nell’orizzonte attuale della filosofia ambientale non si può non fare i conti con Donna Haraway e Bruno Latour, con Roberto Marchesini e Giorgio Agamben, con Isabelle Stengers e Gregory Bateson, con Edward O. Wilson e Ilya Prigogine, con Carlo Pertini e Vandana Shiva, con Jane Bennett e Karen Barad, e anche con tutti gli scrittori e scrittrici che raccontano in forma narrativa queste dinamiche (Iovino, 2012, pp. 16-17).

La ricerca post-umanista si connota quindi come fortemente interdisciplinare e densa di contaminazioni teoriche. Già attualmente il post-umano può essere rinvenuto in molteplici ambiti del sapere: in letteratura, nell’arte e nella cultura visuale, nella teoria politica, in filosofia, in teologia, nelle scienze umane, in architettura, in geografia, in robotica, nella *computer science*, nei *media studies* e nei *gender studies* (Badmington, 2004; Gane, 2006). Per quanto concerne nello specifico l’Italia, negli anni novanta il post-human stenta a decollare nel dibattito nazionale. Scarse sono le produzioni appositamente rivolte a questo nascente approccio. Per esempio, oltre alla mostra di Deitch e alla traduzione del testo di Haraway (1995), si possono segnalare una pubblicazione di Terrosi esplicitamente dedicata a questa filosofia (Terrosi, 1997), un volume collettaneo sul corpo curato da Capucci in cui sono presenti anche i contributi di Stelarc e Moravec (Capucci, 1994; Moravec, 1994; Stelarc, 1994), una monografia di Caronia sempre sul corpo (Caronia, 1996) e un volume di Macrì sulle nuove forme di *body art* (Macrì, 1996). Questi ultimi, pur non affrontando sistematicamente il post-human, mettono a tema la riconfigurazione identitaria e corporea indotta dalle nuove tecnologie. Nel nuovo millennio invece il dibattito riceve impulso e vitalità soprattutto grazie all’opera monumentale di Marchesini (2002), che risulta la più citata in Italia rispetto al post-human, al contributo sul simbionte di Longo (2003), ai testi di Caronia (2006; 2008), e secondariamente di Farisco (2011) e di Farci (2012), nonché

alle opere collettanee dedicate al post-umanesimo, tra cui quelle curate da Sanna (2005), Pireddu e Tursi (2006), Aluisi Tosolini (2008), Monceri (2009), Grion (2012), ma anche alle aspre critiche sferrate al post-human da Barcellona (2007). Al post-umano sono stati inoltre dedicati un intero numero di *Kainos* nel 2006 e uno di *aut aut* nel 2014, quest'ultimo curato da Giovanni Leghissa (Leghissa, 2014), nonché diversi seminari, convegni e conferenze, come ha ricordato alcuni anni fa Caronia (2008). Nonostante la tematica del post-human abbia cominciato a prendere piede anche nel nostro Paese, resta comunque una ritrosia editoriale a tradurre in italiano le opere degli autori post-umanisti presenti nello scenario internazionale, fatta eccezione per Rosi Braidotti e un testo di Haraway.

#### ***4.2.3 L'ambiguità del post-human e la differenza tra post-umanesimo e transumanesimo***

Tanto nel dibattito internazionale che in quello italiano, la nozione di post-human presenta una «natura ambigua, o perlomeno equivoca» (Farisco, 2011, p. 64), contraddistinta da una «vaghezza» che si presta a molteplici e a volte confuse e contraddittorie interpretazioni: «da un richiamo esplicito all'oltreuomo nietzschiano all'idea di obsolescenza del corpo, così come espresso dall'opera del performer australiano Stelarc, dalla critica all'antropocentrismo all'esaltazione dell'uomo come totipotente» (Marchesini, 2009, p. 10). E ancora, il post-umano «può essere inteso sia come sinonimo di 'inumano' (ai limiti del *dis*-umano), sia come 'ripensamento dell'umano', reso necessario dalla novità del tempo presente» (Farisco, 2011, p. 64). Dunque, che cosa si intende con il termine “post-umano”? È l'equivalente di “post-umanesimo”, oppure le due espressioni evocano domini semantici differenti? Post-umano è sinonimo di in-umano, di dis-umano, di oltre-umano, oppure allude a un ripensamento dell'umano nelle forme in cui lo si è conosciuto fino a oggi? Tale espressione non rivela forse, come sostiene Ceruti, l'incapacità (propria di tutti i “post-”) di definire precisamente «la caratteristica positiva del nostro tempo e della nostra identità» (Ceruti, 2008, p. 37)? Cosa indica pertanto il prefisso “post” (Badmington, 2003; Bucci, 2006; Monceri, 2009; Pepperell, 2003): una mera *successione* temporale – un evento che storicamente viene “dopo” qualcos'altro –, la traumatica *proiezione* verso l'alba di una nuova epoca, la sussistenza di un *superamento* sotto il profilo concettuale e paradigmatico – e in questo caso che cosa viene superato e in che direzione –, la *trascrizione* del passato in un nuovo codice culturale, il *riconoscimento* di un vuoto – dovuto alla dissoluzione dell'umano – di una mancanza, intesa come un venir meno dell'uomo? Che ne è poi di quell'umano-umanesimo che dovrebbe essere abbandonato,

ripensato, oltrepassato? Qual è il referente critico del post-umano (Farisco, 2011): l'uomo, l'Umanesimo, l'umanismo, l'antropocentrismo? Che cosa significa in sintesi post-umano, di quale post-umano si parla?

*L'indeterminatezza della nozione di post-human* rischia di creare dei fraintendimenti e si presta facilmente a strumentalizzazioni di svariata natura. Per questa ragione occorrerebbe specificare di volta in volta a quale post-umano/post-umanesimo si fa riferimento.

In questo senso, la prima distinzione da fare nell'alveo del post-human, come già sottolineato, è quella tra le filosofie transumaniste e post-umaniste. Per le prime il post-umano rappresenta il punto d'approdo di un processo evolutivo autodiretto, che dall'uomo, grazie al rapido sviluppo della tecno-scienza, condurrà a un'entità nuova e superiore. I transumanisti infatti ritengono possibile e auspicabile il potenziamento e in alcuni casi il superamento dell'uomo in direzione di un post-uomo. L'oggetto a cui si rivolge il "post" tematizzato dal transumanesimo quindi è l'umano, inteso come entità reale e psicocorporea. La cornice antropocentrica qui non viene mai seriamente messa in discussione. Il post-umanesimo, invece, al di là delle sue molteplici diramazioni interne, non ha come oggetto elettivo l'uomo in carne e ossa, perlomeno non principalmente. Esso prima di tutto rivolge la propria attenzione alle coordinate culturali e paradigmatiche attraverso cui si interpreta e descrive l'uomo. In altre parole, ciò che deve essere messo in questione non è l'uomo, ma una certa immagine dell'uomo prodotta dall'antropocentrismo umanista. Nonostante per entrambi gli approcci sia centrale la categoria di ibridazione e il ruolo della tecnica nella costruzione dell'umano, sussiste una netta differenza fra transumanesimo e post-umanesimo, sia di metodo che di merito. Essi pertanto vanno collocati su *due assi paradigmatici differenti*: umanista e antropocentrico il primo, non antropocentrico il secondo. Per quanto detto, concordo pienamente con Marchesini, quando sostiene che «L'idea del post-uomo ha perciò poco da spartire nel merito propositivo con la filosofia post-umanistica, se non nel fatto di porre al centro della discussione gli argomenti che concernono la trasformazione tecnopoietica in atto. In definitiva si tratta di una convergenza o di una sovrapposizione tematica più che di una vera assonanza paradigmatica anzi, per molti aspetti, chi preannuncia, celebra o paventa l'avvento del post-uomo in genere lo fa rimanendo ben ancorato alla prospettiva umanistica» (Marchesini, 2009, p. 184). Del resto, la differenza fra un orientamento post-umanista e uno transumanista è formalmente rimarcata in larga parte della letteratura di settore (Badmington, 2004; Braidotti, 2014; Farci, 2012; Farisco, 2011; Hayles, 1999; Marchesini, 2002; 2009; 2011; Pepperell, 2003; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pireddu,

2006; Tosolini, 2008). A mio avviso quindi, per evitare confusioni, sarebbe preferibile impiegare il termine “post-umano” (post-human) per indicare le teorie che si rifanno al transumanesimo, mentre si potrebbe adottare l’espressione “post-umanesimo” o “postumanismo” (post-humanism) per racchiudere tutte quelle proposte che ambiscono a rinnovare la riflessione sull’essere umano alla luce di un attraversamento critico dell’antropocentrismo umanista.

Poiché considero fecondo per la comprensione dei problemi posti dall’attualità un confronto con la prospettiva post-umanista piuttosto che con quella transumanista, d’ora in avanti mi concentrerò solamente sul post-umanesimo.

#### ***4.2.4 Post-umanesimo, antropocentrismo e umanismo***

Chiarita la fondamentale differenza tra post-umanesimo e post-umano, quindi tra filosofie post-umaniste e filosofie transumaniste, occorre riflettere sul rapporto tra post-umanesimo, antropocentrismo e umanismo.

Il superamento di una visione *human-centered*, propria in particolare dell’antropocentrismo umanista, con tutte le conseguenze che questo comporta a livello ontologico, epistemologico, etico, rappresenta il principale obiettivo teorico del post-umanesimo, trasversalmente condiviso da pressoché tutti gli autori. Tuttavia, il rapporto con l’umanismo appare ambivalente e complesso. Vi sono infatti posizioni secondo le quali antropocentrismo e umanismo sembrano per molti aspetti combaciare e altre per cui invece umanismo e antropocentrismo non necessariamente coincidono, sicché il superamento di quest’ultimo non comporta la squalificazione *tout court* dell’umanismo, di cui anzi vengono riconosciuti anche alcuni meriti. Il problema è che sovente, anche chi è più attento a distinguere umanismo e antropocentrismo (Marchesini, 2002; 2009; Pinto Minerva e Gallelli, 2004), in molti casi impiega i due termini in modo interscambiabile. Contando anche che nella letteratura internazionale di settore si parla spesso genericamente di “humanism” – più raramente di “anthropocentrism” – assumendo che questo sfoci in una concezione *human-centered*, diventa davvero proibitivo, oltreché forse inutile, tentare di discriminare con precisione le diverse posture teoriche su questo punto. Ciò può eventualmente rappresentare una questione da esplorare in futuro. Si potrebbe per esempio distinguere «a seconda del livello di eccentricità assegnato all’uomo» (Marchesini, 2002, p. 511) tra un una nuova cornice paradigmatica neoumanista (parzialmente) non antropocentrica, e una propriamente post-umanistica, radicalmente non antropocentrica. La mia personale posizione è, lo ribadisco, che umanismo e antropocentrismo possano anche

non collimare e dunque che sia possibile immaginare, in una cornice paradigmatica non antropocentrica, nuove forme di umanismo, che ovviamente dovrebbero essere molto differenti da quelle che si sono affermate storicamente fino a oggi. In tutti i casi, il vero bersaglio polemico del post-umanesimo è l'antropocentrismo umanista moderno. Il "post" di post-umanesimo indica allora un progetto teorico volto a smascherare, scardinare e oltrepassare i fondamenti antropocentrici della modernità.

Qui sorge però un'altra questione, relativa al *rapporto tra il post-umanesimo e la tradizione che lo precede*. Da un lato, nessuno è così ingenuo da credere che di essa ci si possa sbarazzare con un colpo di spugna. Il lavoro è ancora lungo e faticoso, l'esito tutt'altro che scontato. Inoltre tutti gli autori sono consapevoli che in qualche modo il post-umanesimo, per quanto presenti elementi innovativi, ha contratto dei debiti verso l'umanismo, nel senso che non è nato nel vuoto, ma risente esso stesso della tradizione dalla quale proviene e senza cui evidentemente non sarebbe neppure sorto. In un certo senso, è l'umanismo ad aver prodotto le condizioni storiche e culturali per l'insorgenza del post-umanesimo. È dunque innegabile che vi siano allo stesso tempo elementi di *continuità* e di *discontinuità* fra umanismo e post-umanesimo. Tuttavia, il peso che viene assegnato ai due fattori varia a seconda degli autori. Volendo schematizzare (non senza qualche approssimazione) per fini espositivi, vi sono posizioni che enfatizzano maggiormente la continuità, come quella espressa da Neil Badmington – per cui il "post" di post-umanesimo implica un *ripensamento della tradizione* (Badmington, 2000; 2003; 2004) – e altre – è il caso ad esempio di Robert Pepperell – che all'opposto sottolineano la *frattura* che si è venuta a creare con l'irruzione del post-umanesimo, che tracima dall'ambito strettamente concettuale per invadere e modificare le forme di vita contemporanee (Pepperell, 2003). Nel primo caso superare l'antropocentrismo significa ridefinire criticamente la tradizione per imparare a "dire diversamente", nel secondo il superamento in una certa misura è già avvenuto (è quindi un "vivere diversamente") e occorre prenderne atto trovando nuove categorie per descrivere la realtà, in modo da svilupparne le istanze non antropocentriche; il prefisso "post" qui dunque allude a una successione epocale. Il rischio della prima posizione è di risolversi in un esercizio puramente intellettualistico, quello della seconda è di rimuovere la permanenza di dimensioni antropocentriche nella vita e nel pensiero contemporaneo e post-umanista.

Entrando maggiormente nel dettaglio, secondo Badmington l'umanismo è ancora vivo e si rigenera. Sono dunque esagerate le prospettive apocalittiche che ne decretano la fine: «Humanism survives the apparent apocalypse and, more worryingly, fools many into



thinking that it has perished. Rumors of its death are greatly exaggerated» (Badmington, 2003, p. 11). Il momento presente si connota piuttosto come una fase di transizione. L'umanismo permane anche dentro il discorso post-umanista, influenzandolo profondamente, tanto più quando se ne disconosce il contributo. Basandosi sulle riflessioni di Derrida, Badmington afferma che si pensa sempre dentro e in rapporto a una tradizione. Il punto quindi non è liberarsi da essa. L'umanismo d'altronde non è neppure un blocco compatto e monolitico. Va pertanto scandagliato, analizzato, interrogato, decostruito – laddove decostruire significa “ripetere” in modo diverso, mostrando le contraddizioni e le instabilità interne del discorso – al fine di rintracciare in esso i tratti e le condizioni che consentono di trascenderlo in una direzione post-umanista. Così come il postmoderno di Lyotard – altro autore determinante nella prospettiva di Badmington – non è una nuova era, ma una riscrittura del moderno, il post-umanesimo si qualifica come un graduale lavoro di scavo attraverso i discorsi della tradizione umanista. Il rapporto tra umanismo e post-umanesimo non è per tutte le ragioni illustrate di totale rottura: «the “post-” of posthumanism does not (and, moreover, cannot) mark or make an absolute break from the legacy of humanism» (Ivi, p. 21).

Pepperell invece ritiene che il post-umanesimo designi l'inizio di una nuova epoca che presenta mutate condizioni di esistenza. Un'epoca che, nonostante perdurino tracce umaniste, è già iniziata: «The posthuman era has already started» (Pepperell, 2003, p. 155). Sebbene l'autore riconduca le origini del pensiero post-umanista ai greci, in particolare a Eraclito, è nel Novecento che a suo parere è avvenuta una svolta decisiva grazie all'azione combinata di scienza, tecnologia e filosofia. La profonda erosione subita dalla tradizionale concezione dell'essere umano, la convergenza di tecnologia e biologia che fa sì che queste divengano progressivamente sempre più indistinguibili, la crescente indeterminatezza circa i limiti che intercorrono fra uomo e ambiente, la tendenza delle scienze (umane e della natura) ad abbandonare un approccio riduzionista e a postulare l'imprevedibilità come elemento strutturale delle dinamiche fra sistemi complessi, producono nel loro insieme un effetto di antropo-decentramento. Post-umanesimo in primo luogo significa ammettere che l'universo in cui ci si muove è largamente imprevedibile e che dunque l'uomo – un essere fallibile – non può controllare tutto. Esso inoltre spinge a considerare non più necessarie le rigorose distinzioni concettuali fra umano e non umano e fra cultura e natura. Il post-umanesimo riguarda pertanto la fine dell'umanismo, vale a dire il tramonto di un mondo composto da certezze, prevedibile nei suoi sviluppi, con confini chiari, delimitati e stabili, ma soprattutto *human-centered*. Il post-umanesimo concerne di conseguenza già ora il

modo in cui viviamo, il modo in cui agiamo nei confronti dell'ambiente e degli animali, le domande che ci poniamo e le assunzioni che sottostanno a esse. In altre parole, Pepperell tende a ritenere che vi sia una scollatura tra post-umanesimo e moderno umanismo e che questa si sia già in buona parte consumata.

Anche Roberto Marchesini accoglie nella sua impostazione il tema del mutamento delle condizioni di esistenza seguito all'evoluzione tecno-scientifica e filosofica (Marchesini, 2002; 2009), benché egli assuma una posizione maggiormente prudente rispetto a Pepperell. L'autore sostiene che, oltre a indubitabili rotture, vi siano *elementi ricorrenti* fra moderno umanismo e post-umanesimo. Entrambe le prospettive infatti presumono che l'uomo sia un progetto e non un'essenza data una volta per tutte. Oltre a riconoscere una plasticità umana, questa viene dinamizzata immettendola all'interno di un percorso storico (dimensione temporale e diacronica). L'essere umano viene descritto come un ente la cui natura è rappresentata da un continuo divenire: «L'Umanismo rende magmatica la condizione umana, secolarizza la tensione verso un progetto ontopoietico centrato sull'uomo e, in questo senso, fa emergere la dimensione diacronica, commisura l'esistenza sulla definizione storica. Questo aspetto è sicuramente il tratto più forte di condivisione tra i due paradigmi, giacché si potrebbe persino affermare che la proposta post-umanistica è una lunga discussione sulle caratteristiche dell'immersione nel temporale» (Marchesini, 2009, pp. 188-189). Divenire, progettualità, plasticità, storicità, sono tutte categorie concettuali che il post-umanismo ha ereditato dall'umanismo moderno. Tuttavia le ha riconfigurate in senso *relazionale e ibridativo*. Mentre il divenire è pensato dagli umanisti come autosufficiente ed epurativo-disgiuntivo rispetto alle alterità non umane, per il post-umanesimo questo si connota come un processo di accentuata coniugazione con il non umano, non teleologicamente predeterminato, il cui esito, essendo legato a fattori contingenti, non può essere presupposto in partenza. A modificarsi nell'approccio post-umanista non sono quindi più di tanto le singole categorie, ma il *quadro d'insieme* entro cui queste vengono interpretate.

In conclusione, sintetizzando quanto emerso, si può ravvisare rispetto al rapporto tra post-umanesimo, umanismo e antropocentrismo che: 1) vi è un elevato grado di concordanza fra gli autori nel ritenere che il compito teorico del post-umanesimo sia di attraversare criticamente e oltrepassare l'antropocentrismo umanista, sebbene nel dibattito non sempre sia chiaro se sussista una differenza fra umanismo e antropocentrismo e quale questa sia; 2) è riscontrabile la consapevolezza che il post-umanesimo risente della tradizione antropocentrica e umanista, e che dunque, pur a fronte di elementi innovativi e di rottura,

esso presenta al contempo dei tratti relativamente condivisi con l'umanesimo, sebbene poi il rapporto tra continuità e discontinuità rispetto alla tradizione sia variamente declinato dai diversi autori.

#### **4.2.5 Post-umanesimo: definizioni, categorie, temi e problemi**

Si procederà ora a chiarire quale sia l'impalcatura concettuale del post-umanesimo, rinvenendone le principali categorie e le tematiche più pregnanti. Per prima cosa si vaglieranno diverse concezioni del post-umanesimo, per poi provare ad articolare una definizione che sia abbastanza ampia ed elastica in modo da includere una molteplicità di sguardi, ma al medesimo tempo sufficientemente specifica per caratterizzare l'impostazione post-umanista rispetto ad altre filosofie.

Durante il lavoro di problematizzazione fin qui svolto, sono già emerse alcune possibili versioni rispetto ai modi di intendere la prospettiva post-umanista. Ripercorrendole rapidamente, si può evidenziare che il post-umanesimo sia stato caratterizzato dagli autori presi in considerazione come:

- un'operazione concettuale di scavo, di *decostruzione critica* e di riscrittura del congegno discorsivo dell'umanesimo (Badmington, 2000; 2003);
- una *nuova epoca* storico-culturale in cui sono mutate radicalmente le condizioni di esistenza, nel senso che queste presentano attualmente un elevato grado di complessità, indeterminatezza e imprevedibilità, che – anche grazie a un assottigliamento e un *riposizionamento dei confini* tra umano-non umano, organismo-ambiente, biologico-artificiale – produce effetti di antropodecentramento. Il post-umanesimo riguarda pertanto la *fine dell'umanesimo*, vale a dire il tramonto di un universo composto da certezze, prevedibile nei suoi sviluppi e *human-centered* (Pepperell, 2003);
- una messa in discussione del soggetto liberale umanista e un suo superamento tramite una *ridefinizione dell'umano* e del suo *rapporto con l'ambiente tecnologico* nel quale vive (Hayles, 1999).

A queste prime definizioni se ne possono affiancare altre.

Il post-umanesimo per Caronia nasce da una presa d'atto che i mutamenti socio-tecnologici hanno modificato profondamente l'immaginario collettivo, il modo di vivere e di pensare, ma altresì hanno consentito di intervenire massicciamente sul biologico, *in primis* sul corpo, alterandolo radicalmente, con la conseguenza di cambiare l'essere umano nei suoi aspetti esistenziali, sociali, psico-percettivi. Che sia un corpo ibridato con protesi e innesti

tecnologici o disseminato nelle reti informatiche e virtuali, quello post-umano è comunque un corpo artificiale (Caronia, 1996; 2006; 2008). Tale prospettiva esita pertanto in un *ripensamento della relazione tra natura e cultura*, tra organico e inorganico, che si instaura nel segno di un non antropocentrismo volto a offrire una *rinnovata visione dell'umano e del suo rapporto con la tecnica*. Essa aiuta a fare i conti con il *trascendimento culturale dei tradizionali vincoli biologici*. Mentre fino a oggi «la biologia ha funzionato come un limite della cultura, e forse anche con una funzione “calmierante” nei confronti della cultura stessa», oggi «comincia a non essere più così» (Caronia, 2006, p. 54), senza tuttavia che questa tendenza sfoci in una sorta di condizione postbiologica come profetizzato dai transumanisti (Caronia, 2008). Piuttosto, il post-umanesimo consente di comprendere pienamente che la “natura umana” è in realtà un prodotto storico e culturale mutevole (Caronia, 2006; 2008). L'uomo è un essere *ibrido e plastico*: «Non c'è altro tratto distintivo, altro modo possibile di descrivere “la natura umana” se non la sua estrema e variabile duttilità, la sua apertura al possibile, la sua vocazione relazionale e ibridativa, che partendo da una innegabile unitarietà biologica si declina culturalmente nei modi più svariati e diversi» (Caronia, 2008, p. 146).

Nel suo lavoro pionieristico del 1997, Terrosi ha impiegato il post-umanesimo come costruito volto a creare l'apertura di uno spazio riflessivo di natura filosofica, insieme critico e problematizzante, finalizzato a esplorare il *mutamento paradigmatico e antropologico* che si era reso particolarmente evidente nelle controculture come il *cyberpunk* (Terrosi, 1997). Tornato sull'argomento nel 2006 in occasione di un contributo scritto per la rivista *kainos* (Terrosi, 2006), l'autore ha declinato il post-umano/post-umanesimo su tre livelli: a) il primo livello è quello letterale e letterario dell'*estetica dell'ibridazione uomo-macchina*, in cui l'uomo è considerato semplicemente un corpo, i cui “pezzi” possono essere sostituiti con artefatti tecnologici o modificati con interventi genetici o chirurgici. Si pensi alle performance artistiche di Stelarc e della Orlan. Il post-umanesimo, che coincide in questo caso con il post-umano, indica la possibile *riprogettazione tecnica dell'uomo*; b) il secondo livello intercetta le diverse posizioni – dallo strutturalismo all'animalismo – che nel corso del Novecento hanno *messo in questione lo statuto dell'uomo e la sua presunta supremazia sul non umano*, scavando nella crisi della moderna visione antropocentrica; c) l'ultimo livello, sviluppatosi a partire da Nietzsche e da Foucault, ha una connotazione *epistemica* e «riguarda la costituzione dell'uomo nella geografia dei saperi, la sua emersione all'interno degli stessi come oggetto di sapere tramite le scienze umane e il suo fungere quindi da principio regolatore» (Ivi).

Post-umano significa che sta avvenendo una *transizione nei sistemi di pensiero*, tale per cui il ruolo dell'uomo come oggetto del sapere e principio regolatore si rivela progressivamente inessenziale, con la conseguenza di far esplodere una crisi disciplinare nelle scienze umane<sup>86</sup>. In sostanza è la foucaultiana *morte dell'uomo*, la quale allude per Terrosi a “un cambiamento di mondo” piuttosto che a una modificazione tecnica del corpo (questa è la differenza tra il terzo livello e il primo). Tuttavia, muovendo da Heidegger<sup>87</sup> per interpretare la condizione contemporanea, Terrosi asserisce che oggi il post-umano assuma anche delle derive inquietanti, nel senso che esso avverrebbe nel segno di un *soggiogamento tecnico dell'uomo* ai meccanismi impersonali del regime (industriale e di consumo) capitalista. L'economia è divenuta una bio-economia, ossia «uno sfruttamento e una traduzione in termini economici e di mercato di ogni aspetto della vita e di ogni aspetto dell'esistenza» (Ivi). Il business attualmente si insinua nel quotidiano e determina la forma che assume il rapporto dell'uomo con sé e il mondo. In questi termini, l'essere umano è heideggerianamente considerato un fondo, una risorsa funzionale all'apparato tecnico e al mercato.

Rosi Braidotti, riferendosi prevalentemente (ma non esclusivamente) a Irigaray, Foucault, Deleuze e Haraway, si colloca in una prospettiva antiumanista, femminista e materialista (“materialismo incarnato, corporeo”), imperniata sull'eco-filosofia nomadica di ascendenza poststrutturalista (in particolare deleuziana), che rappresenta un tentativo teorico, etico e politico di ridefinizione della soggettività oltre le coordinate eurocentriche, androcentriche, antropocentriche e umaniste (Braidotti, 1995; 2003; 2006; 2014). Nella sua riflessione il post-umano assume prima di tutto una *connotazione epocale* legata ai mutamenti in atto a livello globale (Braidotti, 2003; 2014). La condizione post-umana «ci chiama urgentemente a ripensare, in modo critico e creativo, chi e cosa stiamo diventando in questo processo di metamorfosi» (Braidotti, 2014, p. 18). Viviamo infatti in un'epoca

---

<sup>86</sup> Sul rapporto tra il tramonto dell'immagine tradizionale dell'uomo nell'epoca del post-umano e la crisi delle scienze umane di recente si è espressa anche Rosi Braidotti (2014).

<sup>87</sup> Secondo Terrosi il pensiero di Heidegger permetterebbe di tematizzare il post-umano/post-umanesimo in un duplice senso: 1) come *condizione epocale di disumanizzazione dell'uomo*, seguita al declino del pensiero meditante a favore di quello calcolante, proprio della tecnica. Quest'ultimo, riducendo tutto il vivente e l'uomo stesso a strumento e a fondo disponibile, avvicinerrebbe l'uomo all'animale, in quanto l'esserci, concepito in termini meramente funzionali, sarebbe assorbito da qualcosa che non è più propriamente il “mondo” ma l'ambiente; 2) come *assegnazione di una centralità filosofica al non umano*. Ciò implica l'abbandono di una posizione soggettivista, antropologica e politica. La situazione attuale, contrassegnata dalla tecno-scienza, è fuori dal controllo e dalla volontà dell'uomo. Poiché dunque il problema è impersonale, anche la soluzione non può che essere impersonale. Per questa ragione in un'intervista Heidegger ha dichiarato che “solo un dio può salvarci” (Terrosi, 2006).

che nel suo estremo disordine e nella sua inaggirabile complessità, rimanda alla «minaccia cui è esposta la categoria di umano in generale» (Braidotti, 2003, p. 313). Una categoria quest'ultima comunque tutt'altro che ovvia e universale, che storicamente non è stata soltanto inclusiva ma anche esclusiva, soprattutto verso alcune tipologie di persone, donne comprese: «Non tutti noi possiamo sostenere, con un alto grado di sicurezza, che siamo sempre stati umani, o che non siamo null'altro all'infuori di questo. Alcuni di noi non sono considerati completamente umani ora, figuriamoci nelle precedenti epoche della storia occidentale sociale, politica e scientifica. Non se per “umano” intendiamo quella creatura che ci è diventata tanto familiare a partire dall'Illuminismo e dalla sua eredità» (Braidotti, 2014, p. 7). “L'umano” spesso è stato fatto valere come principio normativo della “Maggioranza”, alimentando pratiche di svalutazione della differenza e di marginalizzazione di numerose forme di alterità. Nell'orizzonte post-umano di una società globale, ipertecnologica, attraversata da rapidi, continui e sconvolgenti mutamenti, il punto «non è sapere chi siamo, ma cosa, in ultima analisi, vogliamo diventare, in che modo rappresentare le mutazioni, i cambiamenti e le trasformazioni» (Braidotti, 2003, p. 10). Non si tratta cioè di definire qualcosa come un “universale umano”, ma di cogliere le differenze, problematizzare e affermare i molteplici “divenire” situati, immanenti e incarnati. Tramite una prospettiva materialista la filosofa interpreta il post-umano come analizzatore di un corpo «vorticosamente permeato di relazioni sociali e tecnologicamente mediate» (Ivi, p. 271). L'incarnazione umana va pensata in maniera coestensiva all'*habitat* tecnologico con cui il soggetto intrattiene un rapporto di interdipendenza simbiotica: il corpo è «una macchina astratta, che cattura, trasforma e produce interconnessioni» (Ivi, p. 269). In quest'ottica il corpo è un assemblaggio di umano e non umano che si produce nel contatto con il molteplice in un a-finalistico divenire. Sicché può essere considerato come «un'interfaccia, una soglia, un campo di forze materiali e simboliche che si intersecano; è una superficie su cui si iscrive una molteplicità di codici» (Ivi, p. 37). Un corpo-macchina ibrido e nomade dunque, ossia una potente *figurazione dell'incarnato e non-unitario soggetto in divenire*: «Considero il corpo come un'interazione complessa di forze sociali e simboliche estremamente costruite [...] un gioco di forze, una superficie di intensità» (Ivi, p. 32). Come in Caronia, anche in Braidotti compare una possibile declinazione del post-umano ritagliata su soggettività corporee artificiali, sebbene quest'ultima sottolinei a più riprese il carattere processuale, relazionale e politicamente collocato della corporeità. Al fine di fornire rappresentazioni adeguate alla complessità del tempo presente, secondo Braidotti occorre perdere le «abitudini familiari del pensiero e della rappresentazione»

(Braidotti, 2014, p. 96) aprendo la strada a *nuovi modi di pensare* non-lineari, creativi e a “un’ontologia processuale” (*process ontology*) basata su un *primato delle relazioni sulla sostanza* (Braidotti, 2003; 2006; 2014). Più che focalizzarsi sul maschile o sul femminile, sulla natura o sulla tecno-cultura, sull’uomo o sull’animale, bisogna provare a capire quello che succede *tra* di essi, interrogando criticamente le connessioni e le ibridazioni che si costituiscono in un perenne mutamento (Braidotti, 2003). La stessa corporeità, così come la «definizione dell’identità di una persona ha luogo sul crinale tra natura e tecnologia, maschile e femminile, bianco e nero, negli spazi intermedi che fluiscono e connettono. Viviamo in un processo ininterrotto di transizione, ibridazione e nomadizzazione» (Ivi, p. 11). Anche grazie a una riflessione sul corpo, il post-umano può essere estremamente fecondo per la teoria critica e per il femminismo. Nella misura in cui tale costrutto aiuta a decostruire i rapporti di potere, a orientarsi nei cambiamenti in atto legati tanto all’immaginario quanto allo sviluppo tecnologico e sociale, a tracciare cartografie ragionate del presente e a sperimentare inedite figurazioni, può rivelarsi utile «per indagare i nuovi modi di impegnarsi attivamente nel presente» (Braidotti, 2014, p. 11). La teoria post-umana «è uno strumento produttivo capace di sostenere quel processo di ripensamento dell’unità fondamentale, riferimento comune dell’umano, in quest’età biogenetica nota come antropocene, momento storico in cui l’umano è diventato una forza geologica in grado di influenzare la vita su tutto il pianeta. Per estensione, esso può anche aiutarci a ripensare i principi fondamentali della nostra interazione con altri agenti umani e non umani su scala planetaria» (Ivi). In *The Posthuman* Braidotti prende quindi in considerazione tre processi di interazione dell’umano con il non umano: quelli con l’animale, con la terra (ossia il pianeta e l’ambiente) e con la macchina. La filosofa impiega le potenzialità teoriche del post-umano per riflettere in termini non gerarchici e non oppositivi sul rapporto con le alterità, in particolare animali: «Il postumano [...] soppianta lo schema dialettico di opposizione, sostituendo ai dualismi predeterminati il riconoscimento di un profondo *zoe-egalitarismo* tra umani e animali. La vitalità dei loro legami si basa sulla condivisione del pianeta, dei territori, dell’ambiente in termini che non sono più chiaramente gerarchici e autoevidenti» (Ivi, p. 79). Nel tentativo di rimodulare concettualmente il legame tra i viventi e di delineare un *continuum natura-cultura*, l’autrice ingaggia il post-umano rifiutando l’approccio socio-costruttivista, oggi dominante nelle scienze umane, che separa il dato (la natura) dal costruito (la cultura). A questo Braidotti preferisce una *teoria non dualista dell’interazione tra natura e cultura*, la quale può essere fondata sull’assunzione, derivata dalla tradizione filosofica monista, di una

forza autopoietica insita nella materia vivente: «il comune denominatore della condizione postumana è l'ipotesi secondo la quale la struttura della materia vivente è in sé vitale, capace di autorganizzazione e al contempo non-naturalistica» (Ivi, p. 8). In tal senso, la sua riflessione sfocia in un monismo zoe-centrato<sup>88</sup>, vitalista e materialista (“immanenza radicale”), che «implica flussi di divenire aperti, interrelazionali, multisessuati e transspecie tramite l'interazione con i molteplici altri» (Ivi, p. 97). In un articolo del 2006, l'autrice precisa che il post-umanesimo, nelle forme filosofiche più “nobili” (*high post-humanism*) – tra le quali a suo parere va annoverato il lavoro di Haraway –, può essere inteso come: a) *un marchio di fabbrica della generazione poststrutturalista*; 2) una posizione di *post-antropocentrismo* (Braidotti, 2006). In un'opera più recente, *The Posthuman*, la filosofa specifica ulteriormente la propria prospettiva, definendola come *post-umanesimo critico e post-antropocentrico* contrassegnato da un approccio *nomadico e zoe-centrato* (Braidotti, 2014). Tale impresa teorica passa attraverso la *ridefinizione della soggettività*, la quale ora include anche il non umano:

L'idea di una soggettività come composto che ingloba agenti non umani ha una serie di conseguenze. In primo luogo, implica che la soggettività non è prerogativa esclusiva dell'*anthropos*; in secondo luogo, che non è legata alla ragione trascendentale; in terzo luogo, che è indipendente dalla dialettica del riconoscimento; e, infine, che è basata sull'immanenza delle relazioni. La sfida per la teoria critica è epocale: ci occorre visualizzare il soggetto come entità trasversale che comprende l'umano, i nostri vicini genetici animali e la terra nel suo insieme (Ivi, p. 90).

Non è comunque sufficiente estendere la nozione di soggettività al non umano, ma occorre ripensare il soggetto nel suo complesso, osservandone l'intreccio materiale e simbolico con l'alterità. Il temporaneo punto d'approdo del percorso teorico dell'autrice consiste dunque nel *coniugare il soggetto post-umano con le soggettività nomadi* che costituiscono da tempo il perno delle sue riflessioni filosofiche, etiche e politiche sulla società contemporanea. Questa operazione dovrebbe rendere criticamente ragione dei mutamenti in atto e permettere di tematizzare l'umano e i flussi reticolari delle sue relazioni con il non umano:

---

<sup>88</sup> Il termine *zoe* va riferito alla potenza dinamica, materiale e generatrice della vita in sé (umana e non umana), che è capace di autorganizzazione e agisce tramite connessioni e combinazioni molteplici fra i diversi viventi (Braidotti, 2014).



Il soggetto postumano non coincide con quello postmoderno, perché non poggia su alcuna premessa antifondazionalista. Non coincide neppure con quello poststrutturalista, poiché non si spiega con la svolta linguistica o con altri metodi decostruttivisti. [...] Il soggetto postumano nomade è materialista e vitalista, incarnato e interrelato [...] in sintonia con l'immanenza radicale della politica della collocazione [...]. Tale soggetto è polimorfo e relazionale e perfettamente comprensibile all'interno dell'ontologia monista, attraverso le lenti di Spinoza, Deleuze e Guattari, delle teorie femministe postcoloniali. Tale soggettività è plasmata dalla vitalità relazionale e dalla complessità degli elementi che caratterizzano lo stesso pensiero postumano (Ivi, pp. 196-197).

Tale soggetto nomadico *zoe-centrato*, non-unitario, incarnato, immanente, ibrido, aperto, polimorfo, in connessione con molteplici alterità in ambienti condivisi che tuttavia non controlla, è la cifra del post-umanesimo critico di Rosi Braidotti.

Roberto Marchesini considera il post-umanesimo come una *cornice di pensiero non antropocentrica* che consente di *ridefinire l'umano e il suo rapporto con le alterità non umane*. Esso permette di chiarire come l'uomo, dal punto di vista evolutivo, tanto nelle dimensioni antropo-poietiche quanto in quelle onto-poietiche, si realizzi attraverso *l'apporto referenziale del non umano*. In questa prospettiva l'uomo è il risultato storicamente determinato dell'*ibridazione con il non umano*, la quale esorbita dal retaggio filogenetico senza tuttavia che questo venga negletto (Marchesini, 2002; 2006; 2008; 2009; 2011; 2013). Ciò significa che non è possibile comprendere pienamente l'uomo appellandosi all'uomo stesso (con spiegazioni biologistiche o culturalistiche): «pur ammettendo un retaggio filogenetico – anzi, basandosi su di esso – tuttavia il post-umanesimo rifiuta qualunque tentativo di spiegare l'umano limitandosi all'uomo» (Marchesini, 2009, p. 68). In sostanza, il post-umanesimo rappresenta una nuova *interpretazione della condizione umana* nell'età della tecnica, che muove da una riconfigurazione del rapporto tra natura-cultura per spiegare l'emersione dei predicati umani: «L'intento della filosofia *post human* è perciò quello di rileggere l'antropo-poiesi e di superare l'antropocentrismo filosofico, riportando al centro della discussione il paradigma interpretativo tradizionale della dimensione umana, perché di fatto questo è venuto meno ai bisogni di significato del nostro tempo» (Ivi, p. 184).

Si sono riportate alcune delle principali rappresentazioni di post-umanesimo presenti nel dibattito italiano e internazionale. Pur a fronte di evidenti differenze, si possono rintracciare in esse delle analogie di impostazione teorica, o quantomeno un insieme di

temi, problemi e categorie relativamente condivisi dagli autori e dalle autrici. Per prima cosa, vi è in tutti una problematizzazione rispetto alla dimensione epocale assunta dalla tecnica. In un certo senso, questo è il punto di partenza che accomuna le diverse riflessioni. I mutamenti socio-culturali e tecnologici sono lo sfondo entro cui collocare le singole proposte. In secondo luogo, si manifesta trasversalmente l'idea che tali cambiamenti comportino una radicale modificazione rispetto al passato, che coinvolge la vita quotidiana e il pensiero, spiazzando molti dei consueti assunti rispetto a chi sia, possa o debba essere l'uomo. Ciò rimanda alla consapevolezza della crisi dei modelli umanisti e antropocentrici, accusati di essere obsoleti, ossia incapaci di aiutare a comprendere quanto sta avvenendo nella società contemporanea, se non addirittura dannosi rispetto alla possibilità di vivere sapientemente nel tempo presente. Sussiste pertanto un accordo di massima sulle caratteristiche del contesto storico e culturale (età della tecnica caratterizzata da mutamenti) e sulle implicazioni del declino della tradizione umanista. Da qui la necessità, sostenuta da tutti, di un profondo ripensamento della tradizione e di costruire inedite categorie concettuali (o inscrivere le vecchie categorie in un quadro d'insieme originale) e nuove forme di vita. Il post-umanesimo si qualifica in questo senso come un *progetto teorico* volto a: 1) *riflettere criticamente sulla tradizione umanista e antropocentrica* e sui risvolti negativi di questa sulla situazione presente (livello analitico e critico-decostruttivo); 2) *elaborare una diversa cornice di pensiero*, non più antropocentrica (livello costruttivo-propositivo). Muovendo da una rimarcata centralità della tecnica e dell'alterità (umana e non umana), in entrambi i livelli si possono evidenziare delle convergenze su specifici assi tematici, che riguardano primariamente una serie di rapporti fra loro interrelati, *in primis* quelli tra umano-non umano, biologico-artificiale, natura-cultura. Ciò significa che per oltrepassare il paradigma antropocentrico occorre promuovere una differente immagine dell'essere umano e un'articolazione innovativa dei suddetti rapporti concettuali. Risulta fondamentale per tutti gli autori l'assunzione che l'umano si costituisce in una fitta rete di scambi con il non umano. Si passa così dall'autoreferenzialità umanista all'*eteroreferenzialità*. Rispetto a ciò, appare decisivo interrogarsi sulla questione del corpo, quindi sulla sua relazione con l'ambiente (Braidotti, 2003; Caronia, 2008; Hayles, 1999). Esso viene dipinto come un *somato landscape*, ossia un corpo-paesaggio, "aperto" e ospitale nei confronti dell'alterità (Marchesini, 2002; 2009), oppure come un mutevole assemblaggio di umano e non umano artificialmente costruito (Braidotti, 2003; Caronia, 1996; 2006; 2008; Longo, 2003). A ogni modo è un corpo ibrido, natural-culturale, tecnologicamente modificato. Il post-umanesimo agisce

quindi per questa via anche nella rimodulazione dell'identità/soggettività. L'identità post-umana è dialettico-integrativa e coniugativa, non divergente-espungente (Marchesini, 2009). Al di là di come sia intesa dai diversi autori la soggettività – come soggettività nomadica (Braidotti, 1995; 2003; 2006; 2014), come cyborg (Caronia, 2008; Clark, 2003; Haraway, 1995), come multividuo (Marchesini, 2009), come Sé incarnato (Hayles, 1999; Longo, 2003) – essa riveste ancora un ruolo centrale nelle riflessioni post-umaniste. In tutti i casi, il focus è sempre posto sulle *relazioni* e sulle *trasformazioni*. Sembra pertanto profilarsi una concezione diacronica e relazionale del reale.

Molte sono poi le categorie che vengono impiegate – cultura, natura, artificiale, biologico, alterità, umano, non-umano, differenza, molteplicità, plasticità, mutamento, divenire, ibridazione – anche se, come è ovvio, esse sono pensate diversamente a seconda dell'impostazione teorica del singolo autore e del suo background filosofico. La nozione maggiormente rappresentativa del post-umanesimo, che appare trasversalmente in pressoché tutti gli autori post-umanisti e sovente anche nei transumanisti, è quella di *ibridazione*<sup>89</sup>. Essa può essere rintracciata su differenti piani: ibridazione biologica (tra due o più esseri viventi appartenenti a specie diverse: trans-genismo e trans-specismo), biotecnologica (tra elementi organici e inorganici: cyborg), simbolica e culturale (tra culture e popoli diversi: interconnessione planetaria e trans-culturalismo; tra umano e non umano, come rielaborazione di tale rapporto nell'immaginario), epistemica (tra differenti saperi: inter-trans-disciplinarietà). In questi termini, essa diviene anche una categoria generale per descrivere il *milieu* contemporaneo, caratterizzato dalla tendenza al progressivo meticciamiento di domini considerati abitualmente separati. Nel post-umanesimo l'ibridazione segnala specificamente *la connessione e la contaminazione fra entità molteplici*, e svolge una funzione di rottura e destrutturazione critica dei tradizionali

---

<sup>89</sup> Essa compare anche in ambito scientifico, per esempio nell'ingegneria genetica, e nelle scienze umane, specialmente nelle opere di autori che, pur influenzando il post-umanesimo, non sono in senso stretto appartenenti a questa corrente di pensiero. Il riferimento è a McLuhan e a Latour. Per il primo l'ibridazione è interpretabile come quella condizione che si realizza quando si incontrano e dunque si confrontano due diversi media, evento che consente all'uomo di uscire dal suo abituale stato di "narcosi". In tal senso l'ibrido è «un momento di verità e di rivelazione dal quale nasce una nuova forma» (McLuhan, 2008, p. 70). Latour invece ritiene che l'ibridazione riguardi il rapporto tra natura e cultura. I moderni, nonostante nelle rappresentazioni abbiano scisso la natura dalla cultura, di fatto nelle pratiche non hanno mai cessato di costruire ibridi natural-culturali. Proprio questo lavoro di "depurazione", che ha svolto una funzione protettiva, ha consentito agli ibridi di proliferare: «la parola "moderno" definisce due gruppi di pratiche completamente diverse che, per conservare efficacia, devono restare distinte, mentre da qualche tempo non sono più tali. Il primo insieme crea, per "traduzione", un miscuglio tra tipi di esseri affatto nuovi, ibridi di natura e cultura. Il secondo, per "depurazione", produce due aree ontologiche completamente distinte: quella degli umani da un lato e quella dei non umani dall'altro» (Latour, 1995, p. 22).

dualismi: sé-altro, interno-esterno, io-mondo, natura-cultura, organico-inorganico, biologico-artificiale. Rispetto al rapporto tra umano e non umano, essa assume nel dibattito due principali coloriture teoriche, che possono trovare un'eloquente esemplificazione rispettivamente in Marchesini e Braidotti.

Marchesini definisce l'ibridazione come «un'etero-organizzazione dell'umano dall'esterno a opera delle alterità che da oggetti fruiti – tali erano considerati animali e macchine fino a qualche decennio orsono – divengono partner attivi penetrando la cittadella dell'umano e dandole una connotazione xeno-ontologica» (Marchesini, 2006, p. 39). L'essere umano è predisposto a ibridarsi materialmente e simbolicamente con l'ambiente in cui vive, quindi con le molteplici forme di alterità presenti in esso. Da ciò consegue che la storia dell'umanità e quella di ciascun individuo sono il frutto di continui processi ibridativi. L'ibridazione comporta sempre «come esito un'emergenza» (Marchesini, 2002, p. 191), nel senso che genera nell'uomo delle nuove proprietà performative. Il post-umanesimo può allora essere considerato «un pensiero inclusivo del non umano, la presa in carico cioè del debito che l'uomo ha contratto con le alterità nella costruzione dei suoi predicati» (Marchesini, 2006, p. 40). Marchesini specifica inoltre che l'ibridazione non pertiene solamente all'umano: «l'ibridazione non è appannaggio esclusivo dell'uomo, ma piuttosto un processo che trasforma la pluralità ontologica in un immenso campo di continue contaminazioni» (Marchesini, 2011, p. 28).

Nella prospettiva di Rosi Braidotti, invece, l'ibridazione rappresenta la cifra di una perpetua tensione a relazionarsi dinamicamente con l'alterità, costruendo assemblaggi dislocati, complessi, multipli e non-unitari (Braidotti, 2003). Più che tradursi fattualmente in una proprietà emergente, essa qualifica creativamente un incessante divenire. L'autrice sembra così fare eco alle riflessioni di Deleuze e Guattari sul divenire-animale: «I divenire-animale non sono sogni o fantasie. Sono perfettamente reali. Ma di quale realtà si tratta? Perché, se il divenire-animale non consiste nel fare l'animale o nell'imitarlo, è ovvio che anche l'uomo non diviene “realmente” animale più di quanto l'animale non diventi “realmente” qualche cosa d'altro. Il divenire non produce nient'altro che se stesso. [...] Il divenire può e deve essere qualificato come divenire-animale senza avere un termine che sarebbe l'animale divenuto. Il divenire-animale dell'uomo è reale, benché non sia reale l'animale che egli diviene» (Deleuze e Guattari, 2010, p. 297). Braidotti pensa l'ibridazione come un indisciplinato fluire materiale e immanente che connette il soggetto nomadico all'alterità all'interno di un campo di forze molteplice.

In entrambi i casi tuttavia, la nozione di ibridazione si carica di zone d'ombra non prive di una certa ambiguità. In Marchesini, tale nozione rischia di essere interpretabile come un'assimilazione dell'alterità, che può sfociare in una rimozione della differenza, quindi in una sorta di indistinzione confusiva, che tradirebbe le stesse premesse di pensiero da cui muove il post-umanesimo. Probabilmente per questa ragione Marchesini sottolinea a più riprese che il rapporto con l'alterità va considerato in termini dialogici oltreché inclusivi e coniugativi (Marchesini, 2008; 2009). L'alterità «è al tempo stesso esterna e interna all'identità, quindi è parimenti dialettica e integrata» (Marchesini, 2009, p. 25). Essa cioè assume un duplice valore denotativo. È un'entità «altra, ossia separata, estranea, straniera, divergente, termine di confronto, sfondo da cui emergere», ma anche un «referente, ovvero capace di azione referenziale, vale a dire polarità dialogica in grado di fornire un contributo-orientamento nell'espressione e nella costruzione identitaria» (Ivi). L'alterità, se non fagocitata, consente sia di tratteggiare il profilo identitario attraverso un'autoriflessione garantita proprio da un confronto dialettico, sia di offrire un sostegno allo sviluppo identitario grazie a relazioni coniugative e ibridative. I confini fra gli enti si rivelano così porosi, permeabili, sfumati, senza tuttavia pervenire a uno stato fusionale che priverebbe chiaramente anche della stessa possibilità della relazione. Per quanto concerne l'ibridazione nomadica di Braidotti, il problema è rappresentato dall'enfasi conferita al divenire rispetto all'essere, che rischia di sottoporre tanto l'identità quanto l'alterità a esiti nichilisti – rischio a cui non è del tutto immune neppure Marchesini –, in quanto viene affermata la priorità assoluta dell'instabilità sulla stabilità, della transizione sulla permanenza. Si trascura così «l'esigenza ontologica che nel diveniente in quanto diveniente qualcosa permanga: il divenire deve riferirsi a qualcosa che abbia una consistenza ontologica tale da trascorrere lungo il divenire stesso, affinché sia divenire di qualcosa/qualcuno» (Farisco, 2011, p. 204). Perché il divenire sia concettualmente plausibile, bisogna quindi presupporre un soggetto diveniente e allo stesso tempo identificare una soglia di sopportazione oltre la quale il diveniente perderebbe ciò che propriamente lo connota – quindi ciò che lo ha reso un'identità riconoscibile – dissolvendosi in una sostanza impersonale e indefinita, che svuoterebbe di senso anche l'idea di un divenire. Occorre pertanto pensare insieme cambiamento e persistenza (Ivi). La stessa Braidotti precisa che nel pensiero nomadico l'assemblaggio corporeo di flussi, forze, intensità e passioni si solidifica nello spazio e consolida nel tempo all'interno di una configurazione singolare comunemente conosciuta come “sé individuale”, la quale è sufficientemente stabile per sostenere costanti flussi non distruttivi di trasformazione

(Braidotti, 2006). Con ciò l'autrice individua un soggetto diveniente abbastanza solido da poter reggere il mutamento senza esserne annichilito (Braidotti, 2003; 2006; 2014).

Nel complesso dunque, la categoria di ibridazione, se raffinata e rielaborata con alcuni correttivi teorici, dimostra una tenuta filosofica rispetto al suo impiego in una concezione relazionale e dinamica quale quella espressa dalla prospettiva post-umanista.

Dopo aver riportato alcune rappresentazioni di post-umanesimo, averne identificato – e nel caso dell'ibridazione anche problematizzato – i nuclei concettuali portanti che compaiono trasversalmente, è ora possibile avviarsi verso una sua definizione – per quanto provvisoria – che, pur salvaguardando le differenze fra le singole proposte, possa gettare luce sui tratti specifici di questo stile di pensiero, distinguendolo da altre filosofie. In un tentativo di sintesi, Michele Farisco ha descritto il post-umanesimo come un approccio caratterizzato «da una concezione 'aperta' della soggettività umana, i cui confini di separazione rispetto all'alterità, sia animale (a livello di ecosistema naturale) sia meccanica (a livello di sistemi 'artificiali'), divengono delle vere e proprie 'soglie' di reciproco scambio, le quali rendono possibili delle pratiche di coniugazione» (Farisco, 2011, p. 3). Il post-umanesimo per Farisco afferisce a una re-interpretazione «in termini di inclusività dell'alterità anziché di chiusura autoreferenziale. In questa prospettiva si parla di postumano ad indicare il fatto che la possibilità stessa di realizzazione dell'umano è nella capacità dell'uomo di andare oltre se stesso, ossia nel riconoscere il valore insostituibile della coesistenza e della collaborazione con la diversità, biologica o tecnologica che essa sia» (Ivi, p. 165). I suoi principi ispiratori sono riscontrabili in «una concezione probabilistica dell'universo e dell'esistente, svincolato da qualsiasi indirizzo di sviluppo predeterminato», e in «una concezione dell'uomo come 'essere transizionale eteroriferito', in cui la plasticità e l'ibridazione si pongono come chiavi di volta per l'edificazione di una *Weltanschauung* fondata sul superamento dell'opposizione dualistica natura-cultura» (Ivi).

Date le considerazioni fin qui svolte, il post-umanesimo può dunque essere definito come un progetto teorico il cui profilo emerge dall'interazione di una pluralità divergente di proposte formulate da autori e autrici che presentano un background scientifico e culturale assai vario e diversificato. Muovendo dalla constatazione di trovarsi attualmente in un orizzonte tecno-scientifico contraddistinto da incessanti mutamenti che hanno provocato una crisi della tradizionale visione *human-centered*, il post-umanesimo si propone di costruire una cornice di pensiero non antropocentrata. Nonostante non pervenga a un esito teorico uniforme, è comunque possibile affermare che il post-umanesimo inauguri una prospettiva il cui focus è quello di ridefinire l'umano in senso plastico, dinamico,

relazionale, ibridativo, attraverso un'articolazione concettuale innovativa del rapporto tra umano e alterità non umane, tanto biologiche quanto tecnologiche. In questa visione l'umano perde la totale preminenza ontologica, etica, epistemologica sul non umano e viene interpretato come un prodotto storico mutevole, determinato da pratiche di coniugazione materiale e simbolica con il non umano. Da ciò consegue che la dimensione umana non possa essere adeguatamente compresa senza fare un riferimento puntuale al ruolo del non umano.

Questo significa che in qualunque ambito del sapere si applichi una logica post-umanista – ed è questo uno dei punti di maggior interesse per il discorso che si sta sviluppando in questa tesi – viene modificato l'*oggetto* di riferimento. Tale oggetto non è più l'uomo o il non umano, la natura o la cultura, il biologico o l'artificiale, ma tutto ciò che passa e succede *tra* di essi<sup>90</sup>. Come sottolinea a riguardo il sociologo Andrew Pickering il dualismo tra natura e cultura proprio del moderno si è cristallizzato anche in rigide divisioni disciplinari, che hanno portato a concepire le scienze “dure” e della natura – che studiano il mondo delle cose escludendo l'umano – in contrapposizione alle scienze sociali, che viceversa studiano il mondo umano centrandosi sul significato ed escludendo le cose. Pickering precisa che questa partizione, se non è in sé erronea, non è neppure concettualmente necessaria. Essa pertanto può essere superata, a patto che si muti *l'unità di analisi*, generando un *nuovo oggetto di ricerca*, costituito dal *rapporto tra umano e non umano*, un rapporto dato da un assemblaggio eterogeneo e complesso, la cui evoluzione è imprevedibile. Riportando degli esempi a supporto della sua tesi, Pickering sostiene che questo approccio di ricerca, reso possibile da una prospettiva post-umanista, possa risultare particolarmente utile per esplorare le questioni ambientali. Esso infatti permette di decodificare il reciproco intreccio fra fenomeni culturali e naturali, in quanto non ci si limita a indagare solamente ciò che l'uomo fa all'ambiente o come l'uomo pensa l'ambiente, ma si cerca di comprendere al contempo ciò che l'ambiente fa all'uomo, influenzando le dinamiche sociali (Pickering, 2005). Al di là della tematica ecologica, queste considerazioni sono gravide di implicazioni anche per la pedagogia, come si evidenzierà in seguito.

Infine, si può ragionare sullo *scarto paradigmatico* tra antropocentrismo e post-umanesimo rispetto ai tre assi individuati in precedenza: ontologia, epistemologia, etica.

---

<sup>90</sup> Questo cambio radicale di prospettiva consente una rimodulazione interna delle diverse scienze e un differente approccio interdisciplinare. Nel successivo capitolo si mostreranno le implicazioni teoriche che ciò comporta per il sapere pedagogico.

Dal punto di vista *ontologico* il post-umanesimo: 1) non presuppone nessuna superiorità intrinseca dell'umano rispetto al non umano; 2) non costruisce gerarchie assolute e definitive tra i viventi; 3) non si fonda su una concezione insulare ed essenzialista dell'uomo; 4) abbandona una visione fortemente dualista. Esso si basa piuttosto su una concezione della realtà dinamica, relazionale, coniugativa, non teleologicamente o deterministicamente orientata, che assume il vivente come un campo di continui processi di ibridazione e contaminazione, senza che tuttavia questo conduca necessariamente a un'indistinzione totale dei confini e a una disgregazione di identità e alterità. Esso quindi postula una *pluralità ontologica* incentrata su pratiche di interscambio partecipato. Da ciò consegue che l'uomo – così come qualsiasi altro organismo vivente – non è un'entità in grado di sussistere indipendentemente dall'ambiente (naturale e/o artificiale) e dalle alterità che in esso si trovano, quindi non è autonomo e autosufficiente. L'essere umano è parte di sistemi complessi con cui è strutturalmente accoppiato e da cui dipende per la definizione dei suoi predicati, nonché per la sua stessa sopravvivenza. Il post-umanesimo quindi riarticola non solo l'identità umana e il suo rapporto con le alterità non umane, ma anche le relazioni concettuali tra natura e cultura, biologico e tecnologico, naturale e artificiale.

Sotto il profilo *epistemologico* il post-umanesimo: 1) rifiuta l'idea che l'uomo sia l'unico misuratore, oltretutto l'unica misura della realtà; 2) assume che vi possano legittimamente essere dei punti di vista altri sulla realtà e quindi delle forme di conoscenza non umane, aventi una propria dignità; 3) si discosta dall'idea che le alterità non umane siano dei meri strumenti o dei semplici oggetti di conoscenza; 4) assegna al partner non umano un ruolo di antro-po-decentramento, in grado di riorganizzare la struttura epistemica umana, generando inedite interfacce con il reale; 5) assume che l'uomo non possa essere realmente compreso e conosciuto senza fare riferimento alle alterità non umane; 6) rispetto infine alla ricognizione filosofica e scientifica, la logica post-umanista consente di modificare l'unità di analisi in direzione dello studio del rapporto umano-non umano.

Per quanto concerne la dimensione *etica* il post-umanesimo: 1) estende la considerazione morale anche al non umano; 2) si propone di agire coerentemente coi propri principi per la salvaguardia e la promozione delle differenze e delle alterità (umane e non umane); 3) opera in direzione di una ridefinizione dell'etica tradizionale; 4) insiste sull'assunzione di una specifica responsabilità morale umana (individuale e collettiva) rispetto alla costruzione ideologica, materiale e simbolica di confini, ponti coniugativi e ibridazioni.



Per tutte queste ragioni, il post-umanesimo pretende di superare l'antropocentrismo nelle sue principali declinazioni e può pertanto essere considerato, almeno nelle intenzioni programmatiche, una filosofia non antropocentrica.

In conclusione, il post-umanesimo propone una visione che, per quanto non priva di ambiguità e criticità, può rappresentare a mio avviso *un punto di partenza* per ripensare la tradizione occidentale e ipotizzare possibili strategie per rispondere ad alcuni dei problemi posti da un mondo globalizzato, ipertecnologico, caotico, instabile, caratterizzato da violente crisi sociali ed ecologiche.

#### **4.2.6 Post-umanesimo: prospettive di ricerca**

Esplorate alcune concezioni del post-umanesimo, chiariti i presupposti teorici fondamentali che connotano trasversalmente le diverse proposte post-umaniste, si procederà ora a delineare sinteticamente alcune delle traiettorie di ricerca maggiormente significative che si sono sviluppate a partire dagli anni novanta del secolo scorso nell'alveo del post-human. Secondo Michele Farisco il post-umanesimo (considerato già distinto dal transumanesimo) vede al proprio interno la compresenza di due principali filoni di pensiero: uno nomadico, che sfocia in alcuni casi in una tematizzazione del cyborg, in cui appare particolarmente evidente il debito contratto nei confronti del poststrutturalismo, e l'altro che muove da premesse evoluzioniste. La differenza essenziale fra i due concerne la definizione di una "natura umana". Mentre il primo, che risulta decisamente il più affermato nel dibattito internazionale, nega l'esistenza di una natura umana in senso metafisico e/o biologico, il secondo «riconosce una natura umana, intesa in termini rigorosamente biologici, caratterizzata però dall'instabilità che le deriva dal suo costitutivo sbilanciamento verso l'alterità; una natura interpretata, cioè, come espressione della sua essenza ibrida» (Farisco, 2011, p. 199). Il punto di contatto tra i due filoni invece è rappresentato dalla considerazione che «l'uomo non è ma diviene» (Ivi, p. 124), e che dunque sia un progetto e non un principio (Marchesini, 2009). Attorno a – e negli interstizi di – questi posizionamenti teorici, gravitano e si dispongono tutta una serie di autori, ciascuno con le proprie ineludibili peculiarità.

Vi è chi legge il post-umanesimo innanzitutto come *critica culturale* volta a un ripensamento della soggettività, della corporeità e dell'alterità sullo sfondo di una società tecnica e globalizzata. Un ripensamento che avviene a partire dall'assunzione di un'accentuata plasticità trasformativa, che nell'uomo procede oltre la mera datità biologica. Risulta qui privilegiato il riferimento alla figura del *cyborg*, che negli ultimi due

decenni è stata fatta oggetto di una notevole attenzione attraverso una pluralità di contributi dedicati in parte o interamente a essa e alle sue connessioni con il post-human (Barone, 2004a; Braidotti, 2003; Caronia, 1996; 2006; 2008; Clark, 2003; Haraway, 1995; Hayles, 1999; Longo, 2003; Yehia, 2004). Il termine “cyborg”, contrazione di *cybernetic organism* (organismo cibernetico), indica un *organismo modificato tecnicamente*, in cui per diverse ragioni sono stati innestati degli elementi artificiali – protesi, dispositivi meccanici o elettronici (microchip, organi artificiali, ecc.), agenti chimici (farmaci, droghe, doping) – che, integrandosi e interagendo fra di loro e con quelli biologici – che a loro volta possono essere stati oggetto di una manipolazione genetica – ne alterano il “normale” funzionamento. Il cyborg è dunque definibile come un *ibrido bio-tecnologico*. In senso lato, pertanto, qualunque organismo sia composto da parti biologiche e artificiali, quindi organiche e inorganiche, può essere considerato un cyborg. Sono allora pensabili come cyborg ad esempio persone tatuate, che indossano dei piercing, che portano gli occhiali, che usano protesi dentarie o di altro genere, che assumono continuamente dei farmaci, che vivono con placche di metallo nelle ossa o si avvalgono di un pace-maker. Se si adotta un criterio maggiormente restrittivo, invece, può essere concepito come cyborg solo un organismo le cui capacità risultano *potenziate* dagli interventi artificiali (estensione della memoria, delle facoltà intellettive, incremento della forza fisica e delle abilità percettive, ecc.).

Sebbene il termine sia stato coniato solamente nel 1960 da due medici del Rockland State Hospital di New York, Manfred Clynes e Nathan Kline, nell’ambito di studi finalizzati all’astronautica promossi dalla NASA<sup>91</sup>, tale creatura era già presente nell’immaginario collettivo, perlomeno dagli anni venti del Novecento, grazie alla produzione fantascientifica americana (Caronia, 1996; 2008; Yehia, 2004). Questa ha rappresentato il cyborg inizialmente come un alieno – sovente un cervello racchiuso in una scatola di metallo – ostile all’uomo e intento a progettare l’invasione della Terra, e successivamente come un essere umano mutato, ibrido di organico e inorganico (Caronia, 2008). Nonostante oggi siano numerosi i settori di studio sul cyborg, anche in relazione alle possibili applicazioni bio-tecnologiche in diversi campi – che spaziano dalla robotica all’industria bellica, dalla biomedicina alla filosofia, dall’arte allo sport – tale figura è divenuta popolare soprattutto tramite numerose opere cinematografiche, tra cui *L’uomo da*

---

<sup>91</sup> L’ipotesi (rimasta solamente tale) a cui lavoravano i due medici consisteva nel modificare chirurgicamente alcuni organi del corpo umano per permettere l’innesto di particolari dispositivi artificiali che consentissero di controllare il metabolismo attraverso delle iniezioni costanti di sostanze biochimiche, per rendere adatti gli equipaggi all’esplorazione di altri pianeti (Caronia, 1996; 2008; Marchesini, 2002).

*sei milioni di dollari, Robocop e Terminator*. Il cyborg si trova dunque al confine tra realtà e fantasia, tra scienza, fantascienza e mito (Caronia, 1996; 2008; Haraway, 1995; Yehia, 2004). Esso rappresenta una delle ultime e più potenti rappresentazioni dell'ibrido<sup>92</sup>, in cui l'artificializzazione della natura e la contaminazione tra biologico e tecnologico raggiungono uno stadio talmente avanzato da sollevare radicali interrogativi epistemologici e ontologici, segnando così una discontinuità con il passato (Caronia, 2008).

*L'ambiguità epistemica e ontologica del cyborg*, dovuta alla sua natura indefinibile – chi è il cyborg? Un uomo, una macchina, entrambe le cose o nessuna delle due? – è precisamente la ragione per cui questa figura diviene così importante nel post-umanesimo. Il cyborg sovverte le abituali e rassicuranti categorie di pensiero, destruttura le consuete classificazioni e i principi ordinatori della realtà, obbliga a riflettere su chi sia l'uomo, su come definirne l'identità, sul rapporto con il non umano, sulle alterazioni che la tecnica rende oggi possibili, sui cambiamenti sociali, tecnologici e culturali del corpo – sia in relazione al proprio ambiente “interno”, sempre più invaso dalla tecnologia, sia a quello “esterno” (*l'habitat* tecno-mediato) –, nonché sui confini tra natura e cultura, organico e inorganico, biologico e artificiale. Il cyborg in quest'ottica è una metafora che descrive i mutamenti dell'orizzonte di vita e di pensiero dell'uomo, tanto sul piano della materialità agente nel quotidiano, quanto su quello dell'immaginario.

Secondo Farci nelle teorie post-umaniste il cyborg è impiegato principalmente in tre modi: 1) come figura dell'incertezza, espressione di ogni forma di alterità non familiare, che sfida la stabilità denotativa dell'identità umana; 2) come riflessione sulle modalità di modificazione dell'esperienza in relazione agli sviluppi della tecnologia; 3) come materializzazione della “cultura protesica”: la tecnica espande, estende, sostituisce le capacità umane, ridefinendo i confini tra umano e non umano, interno ed esterno (Farci, 2012). Tuttavia, il cyborg può anche divenire uno strumento di appropriazione e di dominio del neocapitalismo postfordista:

l'ibridazione con le tecnologie è oggi una delle vie privilegiate attraverso le quali si realizza un immane e forzoso processo di assoggettamento della vita degli esseri umani ai dispositivi

---

<sup>92</sup> Nel mondo classico e medioevale l'ibrido era una creatura immaginaria il cui corpo era formato da organi appartenenti a più specie (si pensi a satiri, sirene, minotauri, ecc.). Esso aveva un carattere mostruoso, in quanto, coniugando ciò che doveva restare separato, rappresentava una violazione dell'ordine naturale. Successivamente, nei secoli XV e XVI, si è diffusa tramite delle correnti talmudiche e alchimiste un'inedita figurazione dell'ibrido, che ha cominciato a essere pensato come “uomo artificiale”: l'*Homunculus* o il *golem*. Esseri artificiali più recenti sono invece gli androidi e i robot, “doppi dell'uomo” (Caronia, 2008).

dell'economia globalizzata. Il cyborg è oggi un cyborg postfordista, nel senso che la sua compenetrazione con le tecnologie, il suo amore per le tecnologie, l'aumento e l'intensificazione delle opportunità relazionali e conoscitive che le tecnologie digitali permettono, tutto ciò è lo strumento attraverso il quale una forza lavoro frammentata, fisicamente divisa e dispersa ma connessa e messa in comunicazione sul piano della virtualità, viene immessa a forza in un gigantesco processo di valorizzazione economica che non vede più alcuna differenza fra tempo libero e tempo del lavoro, fra luoghi della prestazione lavorativa e luoghi dell'intrattenimento, fra tempi della vita pubblica e della vita privata (Caronia, 2008, pp. 15-16).

Il cyborg allora è ambiguo non solo dal punto di vista epistemologico e ontologico, ma anche da quello etico e politico.

Un'ambiguità di cui sono consapevoli coloro che nell'ambito post-umanista propongono il cyborg quale figurazione potenzialmente in grado di scombinare l'ordine costituito. Mi riferisco alle filosofe afferenti al cosiddetto *cyberfemminismo*. Il cyborg, come del resto la tecnologia *tout court*, è spesso correlato a un immaginario maschile, fallocentrico, militarizzato, mercificato e individualista. Questa è la principale ragione per cui le linee dominanti del femminismo sono tendenzialmente tecno-scettiche. Esse leggono la tecnica quale simbolo di sfruttamento, manipolazione, espropriazione del femminile (Braidotti, 2003). Tuttavia, Rosi Braidotti ritiene che, piuttosto che rinunciare a un discorso femminile e femminista sulla tecnica, si possa criticare quest'alleanza del cyborg con la prospettiva capitalista, patriarcale e androcentrica, creando nuovi modelli interpretativi. In quest'ottica, come afferma la stessa Braidotti nell'introduzione al volume di Donna Haraway, il cyberfemminismo è «il movimento di pensiero, ma anche di attività politica, che si situa nelle nuove frontiere del cyberspazio e cerca di utilizzare le nuove tecnologie a favore delle donne» (Braidotti, in Haraway, 1995, p. 12). Nel cyberfemminismo, specialmente in quello di Haraway, secondo Braidotti il cyborg svolge tre funzioni, in senso politico, etico, epistemologico: 1) offre una cartografia, ossia una descrizione ragionata della situazione attuale; 2) riconfigura la soggettività femminista, collegandola a uno sviluppo della coscienza critica nei confronti della tecnologia; 3) ridefinisce i termini del dibattito sull'oggettività scientifica, riportando i saperi al loro essere sempre situati e al contempo riposiziona il dibattito femminista sulla scienza e la tecnologia (Ivi). In tutti i casi, le donne devono trovare una loro posizione sulla tecnica, anche per sottrarsi al giogo di quella che Haraway chiama *informatica del dominio* (Haraway, 1995). Il punto diviene costruire una

soggettività femminile femminista aperta alle tecnologie, ma al contempo critica e plurale. Assumere il cyborg come nuova figurazione significa *in primis* rigettare il dualismo del pensiero femminista classico, che ha diviso rigidamente e in modo speculare il Medesimo e l'Altro, l'Uomo e la Donna, il Maschile e il Femminile. Occorre invece valorizzare la pluralità e la complessità, passando dalla differenza alle differenze. In quanto figura non-unitaria fin dal principio, il cyborg infatti evoca il rapporto con la differenza e il molteplice, un rapporto non riconducibile a una soggettività pura, forte, totalizzante e omologante. Per tale ragione Haraway sostiene ironicamente che preferisce essere cyborg piuttosto che dea. In questi termini, la figura del cyborg è emblematica, poiché permette una rimodulazione simbolica dei rapporti tra i generi e di quelli tra le differenti forme di alterità. Il cyborg infatti è al di là dell'opposizione maschile-femminile e disfa la presunta unità e compattezza del soggetto. È una figurazione ibrida, mista, irregolare, impura, che crea potenziali legami e interazioni tra le molteplici identità minoritarie e trasgressive, generando alleanze inedite tra femministe, hacker, movimenti anti-razzisti, ecologisti, animalisti. In tal senso, il cyborg rappresenta una «risorsa immaginativa ispiratrice di accoppiamenti assai fecondi» e si pone come *mito politico ironico* (Ivi, p. 40). Il criterio di questi accoppiamenti non è più l'identità, ma l'*affinità*. D'altronde, in quanto ibrido, il cyborg ha a che fare con «il piacere di confondere i confini» (Ivi, p. 41) e dunque al contempo con la *responsabilità* per i confini che quotidianamente vengono costruiti. Il cyborg così sovverte le distinzioni dualistiche, è «una finzione cartografica della nostra realtà sociale e corporea» (Ivi, p. 40), che rimanda a una corporeità de-naturalizzata: «nel modello cyborg il corpo non è né fisico né meccanico, e non è nemmeno puramente testuale. Il cyborg piuttosto è un controparadigma che descrive l'intersezione del corpo con una realtà esterna molteplice e complessa: è una lettura moderna non solo del corpo, non solo della macchina, ma di quello che passa e succede tra di loro» (Braidotti, in Haraway, 1995, p. 30). In sintesi, per il cyberfemminismo il cyborg, in quanto figura reale e fantastica, ha valenze ontologiche, epistemiche, etiche e politiche.

In Italia, la figura del cyborg ha assunto uno spessore teorico soprattutto grazie all'opera di Longo, che tuttavia preferisce parlare di *simbionte* – termine che a suo parere appare meno compromesso con la fantascienza – per indicare per l'appunto una condizione di simbiosi<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> In biologia la simbiosi «è un'associazione stabile e strettamente integrata tra due organismi di cui uno, detto ospite, costituisce l'*habitat* dell'altro. L'associazione simbiotica porta vantaggi reciproci ai due organismi» (Longo, 2003, p. 48). Essa si differenzia dal parassitismo, in quanto quest'ultimo implica che un organismo viva a spese dell'altro. Il termine simbiosi è impiegato anche in psicologia per indicare alcuni stadi dello sviluppo psichico, in particolare riferiti alla originaria relazione madre-bambino, per cui il

uomo-macchina. L'essere umano, afferma Longo, è «un'unità evolutiva ibrida, una sorta di simbiote in via di continua trasformazione» (Longo, 2003, p. 57), in quanto la sua esistenza presuppone un'interazione con l'ambiente non solo naturale ma anche culturale e tecnologico. La storia dell'umanità allora è caratterizzata da una continua co-evoluzione e ibridazione tra l'uomo – nelle dimensioni simboliche, affettive, cognitive e corporee – e i mezzi tecnologici da lui creati (*evoluzione biotecnologica*). La tecnica che l'uomo inventa, progetta, costruisce, usa, retroagisce sull'uomo stesso plasmandolo, sicché è possibile affermare che l'essere umano produca la tecnologia e ne sia a sua volta prodotto. *Homo sapiens* dunque è da sempre un *Homo technologicus*: «Lo sviluppo della tecnologia ha accompagnato lo sviluppo di *homo sapiens* [...] grazie a un processo dinamico coevolutivo in cui di volta in volta una componente ha guidato e trascinato l'altra» (Ivi). Tuttavia Longo identifica alcuni aspetti problematici nell'ibridazione uomo-tecnica. Il suo simbiote è tutt'altro che pacificato. Prima di tutto, se è vero che la tecnologia potenzia alcune facoltà umane, essa al contempo ne indebolisce delle altre o addirittura ne provoca la scomparsa. Non è cioè possibile ritenere che vi sia solo un guadagno nell'ibridazione tra l'uomo e i suoi strumenti. Ogni attuamento di certe potenzialità porta alla perdita di altre. Inoltre, in momenti come quello attuale in cui vi è una rapida accelerazione dello sviluppo tecnico, si genera un dislivello e quindi un doloroso *disadattamento* tra le componenti biologiche dell'uomo e quelle tecnologiche. Da qui il disagio e lo smarrimento dell'uomo contemporaneo. La relazione tra essere umano e tecnica genera inquietudine e risente drammaticamente dei ritmi di cambiamento. Il simbiote tematizzato da Longo infine, pur avendo dei tratti in comune con le teorie del cyborg precedentemente affrontate, non affonda le sue radici tanto in un pensiero nomadico, piuttosto risente in senso lato di una prospettiva evuzionista. Esso si articola concettualmente a partire dalla cibernetica, dalla teoria dei sistemi, dall'epistemologia della complessità.

Il maggior esponente del filone evuzionista del post-umanesimo è lo zooantropologo italiano Roberto Marchesini. L'obiettivo teorico della ricerca di Marchesini consiste nel tentare di comprendere la dimensione antropo-poietica al di là della dicotomia tra natura e cultura propria dell'antropocentrismo umanista. L'autore a tal fine considera insufficienti, quando non del tutto erronei, tanto gli approcci biologisti, che postulano una natura umana pregnante, quanto quelli culturalisti, che viceversa la pensano come carente (Marchesini, 2002; 2009; 2013). A suo parere, per dar conto dell'emersione dei predicati umani, occorre

---

bambino non distingue ancora del tutto se stesso dall'ambiente esterno. I simbioti bio-tecnologici invece afferiscono all'associazione tra sistemi viventi e non viventi.

piuttosto riflettere sull'interazione tra innato e appreso, natura e cultura, umano e non umano all'interno di una prospettiva evolutiva: «Non vi è dubbio comunque che sia impossibile comprendere la dimensione umana prescindendo dalla caratterizzazione culturale, com'è ovviamente impensabile disincarnare l'uomo e trascendere dalla sua identità biologica e filogenetica» (Marchesini e Tonutti, 2007, p. 89).

L'ipotesi di fondo di Marchesini è che si debba proprio al retaggio filogenetico – dunque all'appartenenza all'ordine dei primati – la possibilità di dar luogo ai predicati culturali che lo trascendono. Con ciò tuttavia non si assume la natura umana come capace di definire compiutamente gli esiti di tale processo: «il processo antropo-poietico va infatti considerato un evento storico non inerente nel retaggio filogenetico, seppur facilitato dalle sue caratteristiche, e non necessitato da quest'ultimo ma comparso grazie ai volani di ibridazione con il mondo esterno» (Ivi, p. 93). Il retaggio filogenetico quindi, secondo Marchesini, da un lato – a differenza della spiegazione biologista – non esaurisce le caratteristiche dei predicati umani e non è in sé in grado di spiegarne la specifica connotazione, dall'altro – a differenza della spiegazione culturalista – non è neppure contrastante o influente rispetto alla realizzazione dei predicati umani (Marchesini, 2009). Da ciò consegue che «qualsiasi analisi sull'umano che voglia escludere un profilo etografico di specie è destinata a fallire: l'uomo ha alle spalle una precisa storia evolucionistica che, così come ha modellato strutture morfologiche e funzionali del soma, allo stesso modo ha tarato un peculiare profilo elaborativo e posizionale di immersione nel mondo» (Ivi, p. 68). Il profilo etografico dell'uomo infatti lo rende predisposto a ibridarsi con le alterità non umane, ma il risultato dell'ibridazione dipende dalle singole contingenze evolutive, e dunque dai concreti percorsi storici. Ciò comporta che:

- 1) la dimensione umana comprende dei predicati che esorbitano il retaggio filogenetico, giacché i suoi predicati sono il frutto contributivo delle alterità; 2) il retaggio filogenetico è il motore dei processi evolutivi, pertanto la nostra natura non contrasta bensì è il miglior alleato per la realizzazione dei predicati; 3) se il profilo etografico può spiegare il perché dell'ibridazione, al contrario non è in grado di dar conto dell'esito ibridativo che è a tutti gli effetti un processo storico, inesplicabile in maniera sincronica (Ivi, p. 69).

La storia dell'uomo in quest'ottica è il frutto di «una lunga sequenza di processi ibridativi con le alterità» (Ivi). Muovendo da una ricognizione sulla dimensione propriamente umana, Marchesini perviene così a tematizzare l'apporto fondamentale delle alterità non

umane nella costruzione identitaria dell'uomo. Non è più possibile quindi estromettere il non umano se si vuole comprendere pienamente l'umano. Ciò significa riconoscere e portare in primo piano il ruolo delle alterità animali ("teriosfera") e tecnologiche ("tecnosfera") nell'evoluzione dell'umanità, della cultura e dei singoli individui ("antroposfera"). Concettualmente, il punto di svolta va rintracciato «nel carattere dialogico del processo antropo-poietico e nell'abbandono della pretesa autofondativa, vale a dire del mito della purezza dell'essenza umana» (Marchesini, 2006, p. 31). Al di là delle specifiche traiettorie che assume il percorso ibridativo, in tutti i casi l'essere umano si realizza attraverso *l'apporto referenziale delle alterità non umane*, tanto biologiche quanto tecnologiche, le quali divengono dei *partner* attivi: «Gli altri animali e poi le macchine hanno rappresentato storicamente i partner ibridativi in grado di dialogare con l'uomo e di eccentrarlo dal suo retaggio etografico, vale a dire di consentire sempre nuove declinazioni alle competenze filogenetiche. Il non-umano, lungi dall'essere un semplice strumento nelle mani dell'uomo, è sempre stato un partner, un interlocutore, una referenza, capace attraverso l'ibridazione di consentire tale processo eccentrico» (Ivi, p. 39). Le alterità animali, di conseguenza, non sono come vuole la tradizione umanista delle cifre regressive che appartengono al passato, ma costituiscono «i referenti con cui andiamo a costruire il nostro futuro» (Marchesini, 2009, p. 38).

Come si spiega la tendenza innata all'ibridazione e come può l'uomo usufruire di tali fenomeni ibridativi? Gli aspetti maggiormente rilevanti di cui occorre tenere conto a riguardo sono: 1) la *peculiare struttura neurobiologica* dell'uomo, contrassegnata da un cervello «che richiede di essere plasmato dall'esterno per realizzare le proprie intime istanze e parimenti è in grado di sostenere una forte mole di caratterizzazioni esterne» (Marchesini, 2006, p. 32); 2) la *dimensione epimeletica* della specie umana, ossia la capacità di cura e accudimento. Per quanto concerne il primo punto, Marchesini sottolinea che la "natura umana" è contraddistinta da *ridondanza* e *complessità*, specialmente a livello neurobiologico. L'abbondanza – e non la carenza – e la complessità biologica innate nell'uomo creano un vasto e articolato repertorio di "virtualità", ossia di potenzialità, una parte delle quali viene di volta in volta "attualizzata", nel senso che si realizza effettivamente attraverso il contatto con l'ambiente e le alterità non umane, che fungono da "selezionatori": «Attualizzare significa partire da un pool di potenzialità iniziali, un repertorio di configurazioni che vengono selezionate dalla contingenza esterna, la quale premia alcune virtualità, attualizzandole, e nega un futuro ad altre, selezionandole. Tutte le volte che si realizza un'attualizzazione si pota sulla ridondanza» (Marchesini, 2002, p. 49).



L'ampiezza dello spettro delle potenzialità plastiche umane, derivata dalla complessità e ricchezza neurobiologica e al contempo la tendenza a ibridarsi creando ponti coniugativi con le alterità, sono le determinanti biologiche che creano le condizioni per l'estrema flessibilità, duttilità, mutevolezza dei comportamenti umani. L'uomo dunque necessita dell'alterità per il proprio sviluppo, il quale risulta di conseguenza etero-organizzato:

la neurobiologia ha dimostrato che la plasticità del cervello, ovvero la sua capacità di assumere più strade ontogenetiche, nasce non dalla carenza bensì dalla ridondanza. Sono proprio i cervelli ridondanti delle antropomorfe 1) ad aver più bisogno di apprendimento per realizzare il retaggio filogenetico e 2) a poter usufruire del più vasto orizzonte di possibilità ontogenetiche. La ridondanza si traduce in possibilità etero-organizzative, ovvero in "virtualità vincolate" di partenza capaci di assimilare le referenze esterne e di dar vita a profili ontogenetici che variano a seconda delle storie e dei dialoghi specifici che conducono con l'esterno (Marchesini, 2006, pp. 32-33).

L'evoluzione pertanto è un *processo di natura relazionale* che non riguarda solo il programma genetico dell'organismo e non può essere spiegato in termini autoreferenziali. Divengono quindi di vitale importanza la dimensione diacronica e quella dell'esposizione all'ambiente. I singoli percorsi di attualizzazione sono infatti il frutto storico della coniugazione ibridativa con le alterità non umane. I tratti marcatamente neotenicici dell'essere umano generano una sorta di "nascita prematura", dunque un'immaturità neonatale. Si verifica un tardo raggiungimento della maturità sociale, con conseguente prolungamento delle cure e del periodo di socializzazione. Ciò presuppone un lungo sviluppo extrauterino a contatto con un ambiente esterno ricco di stimoli, che consente «un'articolazione profonda del dimensionamento comportamentale attraverso apporti magistrali esterni» (Ivi, p. 33). Da qui l'importanza per lo sviluppo individuale dell'educazione – intesa come apprendistato esperienziale – e dell'incontro con le alterità non umane. Plasticità del cervello, ridondanza e complessità a livello neurobiologico, neotenia e differimento dello sviluppo *post-partum*, sono le basi per comprendere la tendenza all'ibridazione dell'essere umano e dunque la possibilità di sviluppare dei tratti individuali, sociali, culturali, segnati dal contributo referenziale non solo dei consimili ma anche degli eterospecifici. Tuttavia, essi non spiegano ancora del tutto l'evento ibridativo. Per questa ragione Marchesini ritiene che occorra introdurre un'ulteriore dimensione esplicativa, rappresentata dal "virtuosismo parentale", vale a dire dalla vocazione della

nostra specie a riconoscere e rispondere a segnali infantili di richiesta di cure (segnali *et-epimeletici*), attraverso dei repertori epimeletici estremamente raffinati, ricevendo gratificazione dall'esercizio di tali comportamenti di accudimento. La dimensione epimeletica – presente in tutti i mammiferi e particolarmente magnificata nell'uomo – è correlata al bisogno di cure parentali dei cuccioli, un bisogno che come detto nella nostra specie si protrae a lungo. Essa inoltre spiega il fenomeno universale – nel senso che pur in forme diverse è presente in tutte le culture – dell'*adozione interspecifica* e dunque anche della domesticazione, la quale consente un contatto diretto, ravvicinato, continuo, intimo con alcuni animali non umani. Sicché la «via epimeletica apre il sistema uomo all'ibridazione con il non-umano e trasforma il mondo in un vasto orizzonte di referenze» (Ivi, p. 37). La cultura umana, come fenomeno plurale e storicamente determinato, nasce allora all'interno di un campo eterogeneo di meticciami, contaminazioni, ibridazioni con il non umano, favorito dalle propensioni biologiche derivate dal retaggio filogenetico, il cui esito specifico dipende comunque dalle singole traiettorie attuative.

Il post-umanesimo di Marchesini, dunque, fa riferimento alla biologia umana e si connota per l'attenzione posta non solo alla tecnica, ma anche al rapporto uomo-animali non umani. Tale rapporto, declinato come *partnership* co-evolutiva, non va semplicisticamente ridotto all'alimentazione, a comportamenti predatori, alla pesca e alla caccia, o allo sfruttamento dell'animale come forza-lavoro. Esso va interpretato anche e soprattutto all'interno di un campo di fenomeni eterogenei, quali allevamento, adozione interspecifica, domesticazione, osservazione e studio del regno animale, culti e riti tribali con presenze o evocazioni animali, totem, espressioni artistiche, metafore linguistiche, rappresentazioni, fantasie e immaginari teriomorfici, costruzione delle macchine sul modello animale (per forma, funzioni, prestazioni). In poche parole, la cultura umana, nella simbologia come nella tecnologia, gronda di animalità. La cultura quindi non allontana dall'animale come declamato dall'umanesimo, ma coniuga a esso, sebbene i debiti contratti con l'alterità animale restino sovente oscurati. Il presupposto da cui muove Marchesini è che «buona parte delle espressioni culturali sia in qualche modo mediata/promossa dall'alterità animale o dal confronto con essa, che sortisca cioè da una specie di teriosfera all'interno della quale l'uomo ha costruito il suo habitat archetipologico. Secondo tale ipotesi la cultura ha un carattere sostanzialmente ibrido, anche se non immediatamente svelabile perché impastato in un amalgama di prestiti teriomorfici» (Marchesini, 2002, p. 106).

Dal punto di vista culturale il rapporto tra uomo e alterità animali è imperniato su due fondamentali dimensioni, che Marchesini chiama rispettivamente *zoomimesi* e *zoopoiesi*.

Con l'espressione zoomimesi l'autore intende indicare «un'ispirazione teriomorfo-mediata» (Ivi), attraverso cui prendono forma nuove performance culturali, le quali sono rese possibili dalla coniugazione ibridativa con gli animali. La socializzazione con soggetti eterospecifici accolti nel gruppo e la condivisione di spazi residenziali con altre specie difatti permettono la «traslazione di referenze non-umane all'interno del sistema uomo» (Ivi, pp. 109-110). La zoomimesi pertanto è «un atto di ibridazione, ossia di mescolamento, e in quanto tale prevede uno scostamento performativo, specifiche retroazioni sul sistema uomo, una piena modificazione identitaria, cioè un vero e proprio processo di contaminazione, di acquisizione di alterità» (Ivi, p. 114). Tramite la zoomimesi – quindi grazie all'imitazione e ai prestiti, ossia al rimaneggiamento prassico e simbolico di quanto osservato nel regno animale – il teriomorfo diviene esemplare in una grande quantità di ambiti, dalla danza alla cosmesi, dalla progettazione tecnologica al rapporto con l'ambiente. Sono componenti propri della zoomimesi anche «a) il confronto: mettere in rapporto le proprie prestazioni con quelle dell'alterità animale; b) il dialogo: cercare forme di complementarità fra le proprie performance e quelle dell'alterità animale; c) la partnership: costruire sinergie tra il proprio repertorio performativo e quello dell'alterità animale; d) l'ibridazione: realizzare una nuova prestazione attraverso la fusione di una performatività umana con una non-umana» (Ivi, p. 121). Molti comportamenti culturali umani derivano perciò da rielaborazioni simboliche effettuate sulla base di “prestiti” animali. Al contempo, l'interscambio partecipato con le alterità animali determina l'emergenza nella prassi di competenze e abilità performative che l'uomo da solo non avrebbe, anche se spesso esse sono state usate strumentalmente: si pensi ad esempio all'utilizzo dei cani durante la caccia o dei buoi per arare il terreno. La zoopoiesi, intimamente intrecciata alla zoomimesi, designa un atto creativo di “fantazooologia”, attraverso cui l'essere umano ha dato vita a un vastissimo repertorio iconografico fondato su tratti teriomorfici, che hanno consentito di immaginare creature mitologiche, chimere, mostri, alieni, macchine, demoni, angeli. Non si può allora non notare che ci si appella agli animali «ogniqualevolta si desidera dar forma a una realtà non-umana» (Ivi, p. 125). In sintesi, tanto la zoomimesi quanto la zoopoiesi rendono manifesto il ruolo fondamentale della teriosfera nella costituzione dei caratteri culturali umani.

La complessa relazione tra uomo e animali non umani rappresenta l'oggetto di studio di un approccio definito come *zooantropologia*, di cui lo stesso Marchesini è un insigne esponente (Marchesini, 2002; Marchesini e Tonutti, 2007). La zooantropologia, disciplina nata negli anni ottanta in Europa e negli Stati Uniti, si pone come primario obiettivo di

ricerca l'*interazione uomo-animale* in tutte le sue componenti: epistemiche-estetiche, affettive-parentali, socio-relazionali. Essa esplora «i piani e i significati della relazione interspecifica, le dimensioni comunicative che si vengono ad attivare in tale rapporto, le conseguenze obiettivamente constatabili sulla formazione e sull'equilibrio psicologico dell'uomo» (Marchesini, 2002, p. 128). La peculiarità di tale prospettiva consiste nello spostare l'attenzione dall'animale in quanto oggetto di conoscenza al *campo relazionale e dialogico* che si viene a creare nell'incontro tra umano e alterità animali: «la zooantropologia intende descrivere e interpretare con metodo scientifico le basi dell'interazione uomo-animale, ricercando i pattern comportamentali di relazione, le evenienze rilevabili, le tipologie di rapporto, il complesso motivazionale che sostiene la relazione uomo-animale [...] le qualità emergenti che scaturiscono da questo rapporto, le contaminazioni e i meticcamenti che risultano da tale processo di coniugazione» (Ivi, p. 129). La zooantropologia assegna all'animale uno statuto caratterizzato dall'essere 1) un partner attivo con cui dialogare e relazionarsi (è un soggetto); 2) un referente nei processi identitari, che dunque si costituisce come supporto allo sviluppo ontogenetico; 3) un'alterità da valorizzare. In virtù di ciò, essa accredita il non-umano come “formatore”, ossia riconosce il “ruolo magistrale” degli animali, nonché il loro essere un supporto prezioso per i processi di cambiamento degli individui e dei gruppi umani.

A partire dagli anni novanta, si è sviluppato anche un versante applicativo, che attualmente coinvolge diversi ambiti: didattico-educativo, assistenziale, co-terapeutico, consulenziale, espressivo, domestico e familiare. La *zooantropologia applicata*<sup>94</sup>, i cui antecedenti possono essere rintracciati nella *pet therapy* e nella *pet education*, è descrivibile come un «ambito metodologico-operativo di applicazione, a scopo beneficiale e valorizzativo, della relazione uomo-animale e delle relative implicazioni referenziali» (Marchesini e Tonutti, 2007, p. 225). L'eterospecifico, nel suo valore di alterità, diventa essenziale nella rete di acquisizioni referenziali della persona. I progetti di zooantropologia applicata si basano

---

<sup>94</sup> Marchesini, sulla base dei presupposti della zooantropologia, ha fondato a Bologna nel 1997 la SIUA, ossia la “Scuola di Interazione Uomo-Animale”, il cui compito statutario, come è scritto nel sito, è «di dar luogo a un centro di formazione e ricerca sulla relazione tra l'uomo e l'eterospecifico, nei diversi aspetti scientifici ed etici, e di promuovere lo studio sulla cognitività animale». Essa, tra le sue varie attività, oggi diffuse in svariate regioni italiane, provvede alla formazione teorica e pratica di medici veterinari, di educatori cinofili, di operatori di *Pet Therapy*, di insegnanti scolastici e di consulenti della relazione. La Siua inoltre ha realizzato diverse partnership con associazioni zoofile – come Lega Anti Vivisezione (Lav), Lega Nazionale Difesa del cane (Lndc), Ente Nazionale Protezione Animali (Enpa) –, con associazioni professionali, come la Confederazione Italiana Agricoltori (Cia), con associazioni sportive e dilettantistiche affiliate al Coni (Ficss). Per maggiori approfondimenti si rimanda al sito ufficiale della SIUA: <http://www.siua.it>.

dunque «sulla capacità di rendere disponibili e utilizzare al meglio i contenuti referenziali propri della relazione uomo-animale» (Ivi, p. 205). Tale relazione, nei percorsi pratici, non è lasciata al caso, ma è programmata in modo da essere orientata non in senso generalista, bensì su precise dimensioni, al fine di ottenere referenze specifiche, beneficali per la peculiarità del fruitore. Essa inoltre lavora sul riconoscimento consapevole da parte del fruitore dei predicati di alterità dell'eterospecifico, ossia «sull'effetto soglia», in modo da favorire un decentramento del soggetto umano, coniugato a un atteggiamento di collaborazione e di rispetto nei confronti del partner animale.

Per quanto scritto, la zooantropologia, perlomeno nella declinazione che ne offre Marchesini, si connota come una prospettiva post-umanista, nella misura in cui ridefinisce la tradizionale immagine dell'uomo e del suo rapporto con le alterità non umane, in questo caso animali. Come sottolinea Tonutti, infatti, ciò che «la zooantropologia apporta al tavolo di discussione sull'uomo è una radicale rivalutazione dei concetti di cultura, identità, alterità. Con ciò, si superano le antitesi umano/animale e natura/cultura e si indica la strada verso una nuova concezione dell'umano e della sua collocazione nel contesto del vivente: è la prospettiva del postumanesimo» (Ivi, p. 83).

#### ***4.2.7 L'ermeneutica della tecnica post-umanista***

In conclusione di questo *excursus* sul pensiero post-umanista si approfondirà la specifica ermeneutica della tecnica da questo promossa. Essa presuppone uno scarto interpretativo significativo rispetto a tutte le rappresentazioni umaniste e antropocentriche della tecnica che si sono vagliate nel primo capitolo della tesi. In un'ottica post-umanista infatti la tecnica: 1) non svolge una funzione compensativa ed esonerativa rispetto a presunte mancanze biologiche (“tecnica come compensazione di una carenza biologica”); 2) non si limita a prolungare e potenziare qualità inerenti dell'uomo (“tecnica come produzione e dispiegamento della potenza umana”); 3) non può essere considerata come un semplice strumento totalmente asservito al volere umano (“concezione strumentale della tecnica”); 4) non disumanizza l'uomo espropriandolo delle sue caratteristiche all'interno di apparati completamente autonomi (“autonomia della tecnica”); 5) non può essere ridotta alla funzione di dominio (“tecnica come dominio”); 6) non va pensata in termini di salvezza e dannazione, dunque entro schemi di pensiero e atteggiamenti tecnofili o tecnofobi (“tecnica come salvezza e dannazione”).

Per converso, il post-umanesimo adotta uno sguardo che consente di leggere il rapporto tra essere umano e tecnica attraverso alcuni assi sistematici, che a mio parere sono

sufficientemente condivisi dalla maggior parte degli autori. Essi sono già stati trattati nel corso della tesi, sicché mi limiterò ad accorparli e sintetizzarli, offrendone una visione d'insieme.

1) La tecnica è plurale e ambivalente, essa pertanto presenta sia rischi che opportunità e non può essere accolta o rifiutata come se fosse un blocco monolitico (Ferrante, 2012; Marchesini, 2002; Nacci, 2000). In tutti i casi non si tratta «di magnificare o denigrare il portato della tecnologia, quanto di abbandonare una cultura solo apparentemente tecnocentrica, ma in realtà antropocentrata, per ammettere che la tecnomediazione apre lo spazio ontopoietico dell'uomo, penetra l'uomo e lo rende penetrabile» (Marchesini, 2009, p. 165). Il rapporto tra uomo e tecnica va dunque *in primis* contestualizzato, declinato storicamente e in situazione, per essere problematizzato rispetto al versante antropologico e a quello ecologico;

2) L'uomo fin dall'origine è un essere tecnico, dunque la tecnica non è in sé né da temere né da esaltare acriticamente. Il rapporto dell'uomo con se stesso, con gli altri e con l'ambiente è tecnologicamente mediato. Ciò significa anche, e a maggior ragione oggi, che per comprendere l'uomo non si può prescindere dall'interrogarsi sull'apporto della tecnica: «Le macchine non vengono semplicemente utilizzate ma divengono referenti importanti in grado di modificare il processo ontogenetico dell'individuo e di un profilo generazionale e di rimettere in discussione la collezione dei predicati correlabili al processo antropopoietico. Non possiamo ignorare il contributo di queste alterità nel processo di formazione dei predicati umani e quindi il significato antropologico della relazione sociale con le alterità macchiniche» (Ivi, p. 45). Questo tuttavia non comporta di assumere che la tecnica sia una autonoma emanazione dell'uomo, in quanto essa è «frutto della coniugazione con il non umano» (Ivi, p. 157). Né del resto si deve ritenere che la tecnica sussuma tutte le possibili caratteristiche umane, connotando l'*anthropos* in senso esclusivo ed escludente. Si tratta quindi di considerare la tecnica come uno dei principali tratti che caratterizzano l'umano, senza tuttavia percepirla come totalizzante, prevaricante, esaustiva, sia nella descrizione antropologica sia rispetto al rapporto con gli animali non umani. A ogni modo essa non si aggiunge esternamente all'uomo già fatto e finito, ma costituisce parte integrante della sua identità, che contribuisce a strutturare ed esprimere (Caronia, 2008; Farisco, 2011; Marchesini, 2002; 2009), producendo al contempo degli effetti di antropodecentramento, in particolare sotto il profilo epistemico (Marchesini, 2002; 2009). Il “bisogno” della tecnica che l'uomo avverte talvolta non è legato a un'originaria carenza, ma a emergenze coniugative inedite che si vengono a creare in seguito all'utilizzo concreto

delle tecnologie già sperimentate. In altri termini, la carenza è a posteriori, non a priori: «prima della diffusione dei personal computer e dei cellulari nessuno si sentiva carente di qualcosa, ora non potremmo liberarcene senza avvertire un senso di carenza. Questo significa che il confronto è sempre *a posteriori*, è l'avvento di una *partnership* che crea un senso di carenza non viceversa» (Marchesini, 2009, p. 114);

3) La tecnica si connota attualmente come una dimensione epocale con cui occorre fare i conti. I suoi recenti sviluppi hanno creato i presupposti per trasformare l'immagine tradizionale dell'uomo e il rapporto tra natura-cultura e biologico-artificiale in direzione di una visione non più disgiuntiva e dualistica, ma coniugativa e ibridativa. Nel suo complesso essa ha indotto quindi un mutamento antropologico e concettuale, che va tuttavia sostenuto e rielaborato culturalmente (Farisco, 2011; Hayles, 1999; Marchesini, 2002; 2009; Pepperell, 2003);

4) La tecnica – sia sul versante sincronico che su quello diacronico – concorre a provocare cambiamenti significativi rispetto a una molteplicità di dimensioni: identitarie, corporee, psichiche, affettive, socio-relazionali, politiche, economiche, ecologiche. Essa modifica la natura, gli individui, le società, incidendo sull'organizzazione della vita quotidiana, sulle prassi materiali e sugli immaginari collettivi. Per tutte queste ragioni, la tecnica è inscindibile dagli aspetti sociali e culturali. Non è in ogni caso possibile né auspicabile ragionare sulla tecnica senza tenere conto degli sfondi ermeneutici attraverso cui la si interpreta (Badmington, 2000; 2003; Braidotti, 2003; Ferrante, 2012; Haraway, 1995; Nacci, 2000; Marchesini, 2002; 2009). Per porsi all'altezza dello scenario contemporaneo, occorre costruire una rappresentazione della tecnica non antropocentrica: «credo che in un mondo così perfuso di tecnologia mantenere una visione antropocentrica, strumentale ed emanativa – che ci porta a ritenere che la tecnosfera sia fatta a nostra immagine e somiglianza e perciò debba essere considerata celebrativa delle doti dell'uomo e separativa dell'uomo da tutto il resto – sia fuorviante e pericoloso» (Marchesini, 2009, p. 165);

5) La tecnica è dotata di agentività, nel senso che retroagisce sull'essere umano plasmandolo e orientandone il comportamento. Perciò, non solo l'uomo produce le tecniche, ma è a sua volta prodotto da esse (Esposito, 2006; Farisco, 2011; Longo, 2003; Marchesini, 2002; 2009; Sloterdijk, 2004). Vi è pertanto un rapporto circolare tra tecnologia e antropologia. Specialmente se la tecnica è vista come «infiltrativa e ibridativa si devono necessariamente ammettere delle qualità emergenti, ossia nuove rispetto ai predicati biologici in cui si inserisce e, parimenti, va ritenuta capace di operare dei *feedback* organizzativi del sostrato biologico» (Marchesini, 2009, p. 20). L'umano è un

ibrido biotecnologico, materialmente, socialmente e simbolicamente condizionato dalle tecniche di cui dispone. In tal senso la tecnica è un partner co-evolutivo (Longo, 2003; Marchesini, 2002; 2009). Ciò richiama soprattutto il fatto che il rapporto tra uomo e tecnica si gioca sul piano delle prassi, le quali «esercitano particolari aree del nostro corpo, ne inibiscono altre, orientano specifiche connessioni performative, diventano a tutti gli effetti corpo» (Marchesini, 2009, pp. 173-174). Oltre la dimensione corporea, la tecnica modifica l'ambiente e dunque indirettamente anche gli uomini che in quell'ambiente vivono. Essa inoltre inibisce o rende possibili determinate forme d'azione e di pensiero, configurando specifici pattern relazionali tra uomo e mondo. In sintesi, essa contribuisce a delineare le condizioni di esistenza e le strutture dell'esperienza umana;

6) L'uomo non controlla pienamente la tecnica e non può prevederne compiutamente gli effetti. Per questa ragione egli non può presumere di poterla usare del tutto discrezionalmente per imprimere traiettorie teleologicamente determinate (Farisco, 2011; Marchesini, 2002; 2009; Pepperell, 2003). Occorre dunque abbandonare una concezione della tecnica strumentale e finalistica, per imparare ad abitare in modo consapevole la contingenza e la complessità, senza con ciò neppure rinunciare *in toto* a qualsiasi possibilità di governo delle tecnologie. Asserire che la tecnica non sia solo un'umile servitrice dell'uomo non equivale a de-responsabilizzarsi rispetto al suo utilizzo;

7) Poiché tramite la tecnica l'essere umano è attualmente in grado di manipolare radicalmente il *bios* e l'*oikos*, la vita e l'ambiente, sconvolgendo a livello locale e globale gli equilibri della biosfera con effetti imprevedibili nel medio e lungo periodo, l'impatto della tecnica va considerato non solo rispetto al tempo presente e al mondo umano, ma anche al tempo futuro e al mondo non umano (ambienti, ecosistemi, animali non umani, vegetazione). Ciò pone un problema di gestione – sia pur parziale e *in fieri* – delle dinamiche socio-tecnologiche. Occorre quindi trovare dei criteri etici per orientare ed eventualmente limitare l'utilizzo – sovente spregiudicato – delle tecnologie. Nella visione post-umanista il principale criterio per decidere se e come usare le tecniche disponibili non è più l'*hybris*, ma la salvaguardia dei caratteri di alterità:

Accettare la caduta dell'essentialismo implica la rinuncia dello spauracchio della *hybris* come genuflessione davanti all'ordine imposto, superstiziosa paura della violazione del confine. Secondo l'approccio post-umanista il problema della tecnopoiesi non va valutato secondo il parametro della *hybris*, giacché non c'è nulla di inviolabile se decade la coordinata della purezza. Peccare di *hybris* significa agire in accordo con le direttrici che



muovono gli enti naturali, non opporsi a essi. Il problema dell'operatività umana sul mondo non deve assecondare la superstizione dell'inviolabilità, bensì misurarsi con l'impatto che le tecnologie hanno sulla salvaguardia dei caratteri di alterità. Tutto ciò che favorisce le interfacce coniugative e valorizza le alterità deve essere considerato come valore e non osteggiato in nome di una presunta integrità originale da salvaguardare (Marchesini, 2009, pp. 54-55).

Se si assume – come accade all'interno della prospettiva post-umanista – che il vivente si costituisca attraverso una fitta rete di scambi, meticciami, contaminazioni, ibridazioni, è allora coerente sostenere, come fa Marchesini, che il problema della tecnica non possa essere adeguatamente affrontato facendo riferimento al concetto di *hybris*, quindi a un limite inviolabile stabilito a priori. Il punto, ancora una volta, è riconoscere il valore dell'alterità e della differenza, salvaguardando la pluralità del vivente, dunque la biodiversità, dagli interventi tecnici dell'uomo. Benché i confini tra naturale e artificiale si siano drasticamente assottigliati, è ancora possibile – nonché eticamente e concettualmente necessario – distinguere tra sistemi biologici e sistemi artificiali, assegnando ai primi un maggior valore che ai secondi. Altrimenti, scivolando verso un'indistinzione confusiva, ovviamente non si avrebbe più nessun criterio per porre un freno all'impiego della tecnica e non si riuscirebbe a stabilire se un essere vivente abbia maggiore rilevanza morale di una macchina. Se artificiale e naturale non sono del tutto sovrapponibili, essi non vanno neppure contrapposti, perché l'artificiale – ciò che è frutto del rimaneggiamento umano – ripresenta in forma diversa ciò che c'è in natura, non fuoriesce cioè dalle leggi naturali, ma rappresenta un'attualizzazione delle possibilità della natura. La differenza più rilevante secondo Marchesini è che la coniugazione con ciò che è naturale è preferibile alla coniugazione con l'artificiale in quanto il naturale possiede una maggiore ricchezza di contenuti e di diversità, dunque offre migliori opportunità in termini ibridativi (Marchesini, 2002). Il punto non è preservare la vita e l'ambiente mantenendone intatta l'integrità, ma ragionare caso per caso compiendo delle scelte che tengano conto del carattere di alterità dei diversi enti.

Proprio per riflettere su questi snodi così delicati dal punto di vista etico, il post-umanesimo potrebbe avvalersi dell'apporto del dibattito che si è sviluppato nella seconda metà del Novecento in bioetica e nelle etiche ambientali non antropocentriche, specialmente quelle afferenti alle proposte biocentriche e zoocentriche (Andreozzi, 2012; Bartolommei, 2012; Iovino, 2012).

### 4.3 Punti critici e limiti dell'impostazione post-umanista

L'impostazione post-umanistica presenta diversi limiti e punti critici. Numerose obiezioni infatti sono state o possono essere sollevate al progetto teorico del post-human. In realtà, molto spesso, queste sono state rivolte più al transumanesimo che al post-umanesimo, senza tuttavia che si sia tenuto debitamente conto della differenza fra i due approcci.

Questa imprecisione nell'identificare il bersaglio polemico, nel dibattito pubblico crea non poca confusione e a mio parere non aiuta lo sviluppo del dibattito stesso. Per esempio, quando Pietro Barcellona, in occasione di una lezione magistrale in onore di Pietro Ingrao, ha accusato genericamente il post-umano di annientare l'umano riducendolo a un'intelligenza disincarnata e artificiale – argomentazione che peraltro prima di lui è stata ampiamente adottata da Longo (2003; 2006a; 2006b) – che richiama per analogia l'immaterialità del postfordismo<sup>95</sup>, è chiaro che si stava riferendo al transumanesimo. Nello stesso tempo, tuttavia, Barcellona ha mosso delle critiche che hanno colpito potenzialmente anche il post-umanesimo. Nel testo tratto da quell'intervento, l'autore sostiene che nell'epoca del post-umano l'uomo, o meglio ciò che ne costituisce la specificità, sia divenuto indefinibile e che di conseguenza si sia perso l'oggetto del sapere, anzi, di «ogni nostro sapere» e di «ogni nostro discorso sensato sui significati dell'agire umano» (Barcellona, 2007, p. 12). Il post-umano infatti a suo parere vanifica ogni distinzione fra uomo e macchina, soggetto e oggetto, natura e cultura, organico e inorganico: «La manipolazione tecnologica del vivente, la prospettiva di una nuova integrazione fra uomo e tecnica, fra uomo e macchina, determina un salto nella stessa evoluzione della specie e spiazza totalmente le prospettive e i linguaggi tradizionali. Siamo entrati nell'*epoca del postumano* e della coincidenza del mondo con se stesso, in cui la posterità si presenta come mutazione dello statuto antropologico che sconvolge tutte le coppie oppostive, tutti i criteri distintivi, attraverso i quali si è operata la distinzione fra natura e cultura, oggettivo e soggettivo, vivente e inorganico. Anzi, è proprio la categoria della distinzione/differenza che non riesce più a funzionare come ordinatore della realtà» (Ivi, p. 13). L'impalcatura categoriale ereditata dalla tradizione si sfalda di fronte all'avvento del post-umano, i confini cadono, le distinzioni non funzionano più. Tutto questo rappresenta l'annuncio dell'imminente apocalisse dell'uomo, della sua progressiva con-fusione de-soggettivizzante con la macchina e l'animale. L'umano risulta così

---

<sup>95</sup> «L'orizzonte del post-human coincide con quello dell'evoluzione del capitale fino a divenire capitale cognitivo immateriale» (Barcellona, 2007, p. 34).

degradato: «la nuova alleanza fra tecnica e biologia ci offre una rappresentazione dell'umano molto più vicina alla vita dei primati che all'anelito spirituale di un rapporto con la divinità» (Ivi, p. 30). L'uomo perde il proprio primato sulla tecnica e sul vivente, smarrisce la capacità di progettare e dirigere la storia, e si consegna di conseguenza alla casualità e alla necessità, finendo per divenire strumento dei suoi strumenti. Si assiste pertanto alla disintegrazione della possibilità di una filosofia della storia e di una soggettività forte:

La storia ha un *telos* perché il soggetto ha un *telos*. Sia pure nella radicale immanenza della prassi, la storia non è storia naturale, ma storia degli uomini, della loro libertà e della loro capacità di dominare gli eventi. La critica dei fondamenti, la dimostrazione, cioè, dell'impossibilità di assumere una qualunque premessa di cui il processo storico appaia uno sviluppo consapevole, la messa in crisi dello stesso modello epistemologico che ha fatto leva sulla capacità del soggetto di rappresentare la verità del mondo, la fine di ogni rappresentazione "centrata" e produttiva di *ordine*, aprono la porta alla conclusione che la storia non ha alcun senso e che il soggetto non ha alcuna sostanza, ma solo la funzione di punto di imputazione del discorso (Ivi, pp. 27-28).

L'evaporazione del progetto moderno e l'affermarsi del post-umano sono intimamente intrecciati alle dinamiche del capitale. Il post-umano per Barcellona è l'erede della crisi del comunismo e della conseguente "fine della politica" nel modello di produzione postfordista, che sancisce un primato dell'economia che offusca tutto ciò che nella persona non è meramente funzionale alle esigenze del mercato, determinando sia il tramonto degli ideali umanisti, sia la scomparsa dell'istanza politica – espressa dal movimento operaio – di «rielaborare tutto ciò che eccede l'economia per farne l'obiettivo di un'altra forma di vita, capace di ridare alle attività umane l'eccellenza non calcolabile dell'amore, della bellezza, dell'arte e del pensiero» (Ivi, p. 20). Il progetto borghese e capitalista, secondo Barcellona, si fonda sulla *naturalizzazione dell'uomo* e dei suoi bisogni, che porta alla rinuncia a ogni governo politico dell'economia: «Se il borghese è per statuto uomo biologico-naturale, il politico è per statuto il suo antagonista [...]. La storia che vince sulla politica è la *storia naturale* della conservazione e riproduzione della specie» (Ivi, p. 21). Con il capitalismo fordista e a maggior ragione oggi con il postfordismo, il capitale si naturalizza e l'economia si libera dalla politica. Il mercato viene trasformato in un «fatto naturale, con le sue leggi e i suoi principi» (Ivi, p. 24). Sembra quindi aver avuto la meglio

la pretesa borghese e neocapitalista di ridurre l'uomo a un fascio di bisogni personali che devono trovare soddisfazione in un mercato che si autoregola spontaneamente. In questo modo si unifica «in un solo blocco la biologia e il capitale» (Ivi, p. 24). Così la politica «privata della potenza della soggettività progettante, decade a tecnica amministrativa e strumento di calcolo del consenso necessario per realizzare la crescita economica e lo sviluppo delle forze produttive» (Ivi, p. 25).

Barcellona ha perfettamente ragione a sostenere che vi sia un nesso tra il transumanesimo e il postfordismo, così come è condivisibile la sua preoccupazione per una certa tendenza all'indistinzione categoriale propria di alcuni esponenti del post-umano/post-umanesimo. Tuttavia, come sottolinea Caronia, la tesi di Barcellona di una naturalizzazione dell'uomo nei meccanismi del mercato è tutt'altro che ovvia e non priva di approssimazioni. Caronia ha risposto alle critiche di Barcellona al post-human, svelando gli equivoci di fondo del suo pensiero, ancorato a un marxismo umanista e soggettivista radicalmente antropocentrico, che non tiene sufficientemente conto delle attuali condizioni storico-materiali e risulta pertanto nostalgico e reazionario: «rifiutare il postumano in nome di un “ritorno all'umano”, di un antropocentrismo riaffermato orgogliosamente come unico ambito possibile per la produzione del senso, può significare soltanto rifiutare idealisticamente le nuove condizioni della vita associata e della produzione sociale, dal cui interno soltanto può maturare la ricerca di pratiche e sperimentazioni che superino l'esistente» (Caronia, 2008, pp. 145-146). La critica – assolutamente legittima – al postfordismo non deve per forza passare attraverso la ripresa di un modello dualista e antropocentrico. Tale ripresa per di più diviene possibile solo se «si accetta ciò che si pretende di criticare, cioè l'identificazione del capitalismo con la naturalità» (Ivi, p. 145). La secca alternativa tra marxismo umanista e postfordismo post-umano è una mistificazione. Tanto più che è proprio il soggettivismo antropocentrico moderno ad aver prodotto l'atteggiamento individualista e predatorio che Barcellona imputa al capitalismo. Le obiezioni di Barcellona, infine, essendo genericamente rivolte al post-human, risultano poco incisive rispetto alla possibilità di avanzamento del dibattito. Sicché è preferibile concentrarsi sulle critiche che esplicitamente sono state o possono essere rivolte al post-umanesimo, anche da chi ha fatto proprio questo approccio, tralasciando invece quelle dirette al transumanesimo.

Alcune di esse sono già state evidenziate in questo capitolo. Il termine “post-human” innanzitutto è vago e ambiguo (Farisco, 2011; Marchesini, 2009), non dice – come del resto tutti i “post” – nulla “in positivo” (Ceruti, 2008). Per questa ragione, è opportuno

specificare di volta in volta qual è il referente oggettuale del post-human, se cioè questo sia l'uomo, l'umanismo, l'antropocentrismo. A tal fine, ho già elaborato in precedenza tutte le distinzioni concettuali e terminologiche che possono aiutare a rendere il campo semantico del post-human meno fraintendibile, precisando che le prospettive con cui ritengo maggiormente fecondo dialogare sono quelle che postulano una revisione critica e un eventuale superamento dell'antropocentrismo umanista (prospettive post-umaniste).

In secondo luogo va segnalato come problematico il rapporto tra natura-cultura e biologico-artificiale. Nella prospettiva post-umanista queste polarità non possono più essere considerate come nettamente distinte e tantomeno possono essere lette come dualisticamente opposte. Tuttavia si ravvisa la necessità di operare fra di esse qualche forma di differenziazione epistemica per non cadere in *un'indistinzione confusiva*, che finirebbe a mio giudizio per creare più problemi di quanti ne risolve, in particolare in ambito bioetico. Si tratta di trovare una "terza via" tra i dualismi oppositivi propri dell'antropocentrismo umanista e le indistinzioni confusive a cui talvolta sembrano tendere alcune posizioni post-umaniste. Se, come visto, in Marchesini c'è effettivamente un tentativo teorico di conciliare le suddette polarità mantenendo comunque delle differenze (Marchesini, 2002; 2009), negli altri autori, soprattutto in quelli afferenti al nomadismo filosofico e alle teorie cyborg, questa operazione appare tendenzialmente trascurata, o quantomeno non sufficientemente sviluppata, con il pericolo di ricadere in forme di biologismo o di culturalismo. La questione resta a ogni modo controversa e senza dubbio dovrebbe essere ulteriormente problematizzata per giungere a una formulazione teorica pienamente convincente.

Per quanto concerne i possibili *esiti nichilisti dell'identità* nel post-umanesimo, ossia il rischio di svuotamento della stessa a causa dell'incessante mutamento e del carattere fusionale dell'ibridazione con l'alterità, oltre alle posizioni già esaminate (Braidotti, 2006; Marchesini, 2008; 2009), una soluzione è stata proposta anche da Farisco, il quale sostiene che si debbano tratteggiare dei limiti e delle soglie di sopportabilità: «riteniamo il postumanesimo, come rottura di una concezione statica e chiusa dell'uomo a partire dalla sua identità evolutiva, come un innovativo punto di partenza, che però necessita di essere equilibrato con una prospettiva etica e antropologica che ci aiuti a chiarire, per così dire, il 'limite di sopportabilità di accoglienza dell'alterità' onde salvaguardare l'identità. Insomma, condividiamo il richiamo a una soggettività amica della diversità, ma non la sua esasperazione fino alla negazione di ogni premessa identitaria» (Farisco, 2011, p. 121). L'identità umana, seppur aperta, ospitale, ibrida, complessa, relazionale e in divenire,

risulta per Farisco un presupposto irrinunciabile. Bisogna evitare di dissolvere l'umano in qualcosa d'altro, cogliendo invece ciò che lo specifica in senso proprio. Occorre quindi, nella descrizione antropologica, coniugare natura e cultura, stabilità e mutamento, quiete e movimento, essere e divenire, identità e alterità, dando vita a una visione d'insieme dell'uomo non riduzionista in senso biologico o culturale, che sia in grado di tematizzare l'indubbia capacità auto ed etero-riflessiva del soggetto umano – inteso come sé esperiente, che conosce e ri-conosce l'altro e se stesso – e la sua propensione a trascendere (senza annullarla) la mera datità naturale. A tal fine l'autore sostiene una ripresa della categoria classica di "persona", rivisitata però in senso post-umanista: «una prospettiva filosofica che si proponga tematicamente di riconoscere, come tratto caratterizzante l'identità ontologica dell'uomo, la relazionalità e l'apertura all'alterità, in una sorta di 'antropologia dell'ospitalità', potrebbe senz'altro ben coniugarsi con la veneranda nozione di persona, purché questo eviti taluni possibili esiti solipsistici e tecnofobici del pensiero umanistico e si apra coraggiosamente agli apporti della scienza e della tecnica» (Ivi, p. 117). In altri termini, Farisco propone di ibridare la semantica della persona con l'impianto teorico del post-umanesimo. Ne emerge una "persona" pensata non come chiusura autoreferenziale, ma come apertura transizionale e relazionale. Ciò che caratterizza l'identità umana, la sua "natura", è di essere plastica. La plasticità non va concepita come «indeterminatezza e polimorfismo, ma come il carattere di ciò che cambia mantenendo una propria forma riconoscibile, ossia resistendo alla de-formazione entro le sue soglie di sopportabilità. Plasticità è, inoltre, un concetto che fonde in sé l'attività e la passività, la spontaneità e la recettività, e che esprime la mancanza di de-finizione a priori di una natura che non sia la sua stessa plasmabilità. Che la natura umana è plastica significa che essa può darsi in modi relativamente diversi, nel tempo e nello spazio, senza con ciò definire il passaggio dall'umano a qualcosa di fuori di esso» (Ivi, p. 215). Il *proprium* dell'uomo si situa dunque nella sua continua auto-trascendenza, la quale include tanto la relazionalità che la dinamicità. Farisco però riconduce la natura plastica dell'uomo, connotata dal divenire e dalla relazione con l'alterità, a delle soglie di sopportabilità, che individua nel riferimento a un soggetto esperiente che pur mutando e rapportandosi all'alterità può riconoscersi ed essere riconosciuto come soggetto del divenire stesso e della contaminazione ibridante.

Pur condividendo le preoccupazioni di Farisco e la necessità – dettata più che altro da esigenze etiche – di riflettere sui limiti di accoglienza dell'alterità e di sopportazione del cambiamento, ritengo la sua prospettiva non del tutto adeguata. La nozione di persona mi sembra troppo compromessa con la tradizione umanista e rischia di rimettere di nuovo in

gioco assunzioni metafisiche su chi sia o debba essere l'uomo. Inoltre, facendo leva su un soggetto di esperienza, qualcuno che insomma possa riconoscersi nel tempo e nella relazione con l'alterità pensandosi come un "io", Farisco in un certo senso ricade in una visione coscienzialista, finendo per di più per escludere dall'umanità tutti gli individui "non paradigmatici" (ossia non esemplari), che per diverse ragioni non hanno la capacità cognitiva per differenziarsi dall'alterità e percepire con evidenza una continuità identitaria nel tempo (feti, neonati, anencefalici, disabili mentali gravissimi, individui in stato vegetativo o in coma, ecc.). In altre parole, la categoria di "persona" non può rivestire un significato antropologico universale come pretenderebbe. D'altro canto, la plasticità non mi pare rappresentare un criterio sufficientemente chiaro ed esplicativo se si vuole individuare un limite effettivo entro cui pensare l'identità umana, trattenendola da una possibile dissoluzione. Quando la plasticità, invece di condurre l'uomo a forme diverse di umanità lo de-forma? Qual è cioè esattamente la soglia oltre la quale l'umano degenera nell'in-umano o nel dis-umano? Per rispondere a tali quesiti si dovrebbe trovare una definizione di umano che identifichi con assoluta precisione le proprietà irrinunciabili dell'uomo, perdute o modificate le quali l'uomo si dis-umanizza. Farisco invece, per non incorrere in una visione essenzialista, non specifica esattamente quali siano queste caratteristiche e quale dunque sia il limite di sopportabilità. Sicché il problema permane irrisolto, a meno di non voler considerare come criterio l'autopercezione soggettiva della propria umanità. Tuttavia, il ragionamento in questo caso conduce a esiti aporetici. Se per esempio un determinato individuo, per le più svariate ragioni – in seguito a traumi psicologici devastanti, o alla perdita di facoltà cognitive – non si definisse più umano, o se per ragioni culturali addirittura non possedesse la categoria di "umano", a rigore non dovrebbe essere considerato un umano. O ancora: se ipotizziamo che nel futuro una macchina intelligente possa arrivare a definirsi come umana – si pensi agli androidi di *Blade Runner* – ci dovremmo comportare nei suoi confronti come verso un umano. Il criterio dell'autopercezione della propria umanità consente di tematizzare una natura non definita aprioristicamente, pertanto ha il merito di sottrarsi all'essenzialismo. Tuttavia, non è in grado di dire in positivo cosa sia l'umano e di individuare quelle soglie di sopportazione del cambiamento e dell'accoglienza dell'alterità che possono evitare che l'uomo divenga altro da sé.

La tematica dell'identità è anche intimamente intrecciata a quella della *tutela dell'alterità* nei processi di meticciamiento. Per non incorrere nella paradossale soppressione tanto dell'identità quanto dell'alterità, è qui necessario assumere che il processo ibridativo, pur

essendo coniugativo piuttosto che disgiuntivo e oppositivo, non annulli del tutto i confini tra identità e alterità. È difatti proprio la separazione che consente di pensare ed esperire la relazione (Vergani, 2012), e dunque di salvaguardare al tempo stesso identità e alterità. Potrebbe essere utile a tal fine distinguere concettualmente tra separatezza e scissione. Quest'ultima potrebbe indicare una divisione essenzialistica e dualistica fra enti basata sulla purezza e il non meticciamiento, tale per cui, ad esempio, fra uomo e alterità animali ci sarebbe uno steccato insuperabile. Mentre la separatezza potrebbe evocare la permanenza di entità discrete, riconoscibili nella loro peculiarità, reciprocamente non appropriabili, che tuttavia svolgono dei ruoli referenziali nella costruzione dei predicati. Come ha sostenuto Derrida i confini non vanno aboliti, ma moltiplicati, resi complessi e fluidi (Derrida, 2006). Allora, più che centrarsi di volta in volta sull'identità o sull'alterità, è alla loro relazione che bisogna guardare. La pensabilità di qualcosa come l'umano dipende strutturalmente dalla pensabilità del non umano. Senza contare poi che anche nell'ambito umano vi sono e vi possono essere molteplici e plurali declinazioni rispetto ai modi in cui i diversi esseri umani si pensano, si raccontano e si vivono. Sotto il profilo della descrizione antropologica – ammesso che chiedersi chi o cosa sia l'uomo abbia ancora senso e non riveli piuttosto il latente eurocentrismo pseudo-universalista e antropocentrico della domanda – la scommessa a mio avviso è di formulare delle ipotesi su quale sia il *proprium* dell'uomo, senza rinnegare il suo essere contaminato dall'alterità non umana, senza rimuovere la sua appartenenza costitutiva al vivente, e infine senza presumere di poter trovare una volta per tutte una rappresentazione universale e archetipica di ciò che l'uomo è. Indagare l'umano comporta di tematizzare l'esplosione delle differenze individuali, sociali e culturali, penetrando in un campo problematico e aperto. L'antropologia cioè non è una risposta, è una questione. Per "proprium" non si deve dunque intendere né un'essenza metafisica, né una natura meramente biologica che fungano da criterio normativo o conoscitivo, ma un insieme di condizioni storicamente determinate, che si danno in campi esperienziali e relazionali mutevoli. Ciò significa che il *proprium* di qualcosa emerge come il risultato non di ciò che si trova in sé e per sé in un ente "x", ma come un'acquisizione dipendente dalla relazione tra "x" ed "n" enti. Esso è il prodotto di specifici pattern relazionali. Questo ragionamento potrebbe condurre a sconvolgere il nostro sistema di ordinamento e classificazione della realtà, ossia la nostra episteme. La questione tuttavia richiederebbe un'accurata trattazione, che non può trovare spazio in questa sede. Resta comunque un altro nodo teorico da sciogliere, che quindi



meriterebbe un approfondimento, anche rispetto alla dimensione diacronica, ovvero al mutamento e al divenire.

Un ulteriore punto critico del post-umanesimo risiede nella possibilità di *discriminare tra i diversi assemblaggi e le differenti forme di ibridazione*. Come ha mostrato in particolare Longo, non si può assumere l'ibridazione come fenomeno benefico a priori (Longo, 2003). Occorre cioè chiarire, pur nei limiti di un'assenza di governo assoluto dei processi, quali ibridazioni sia opportuno incentivare e quali contenere o eludere. Anche perché attualmente sta comparando all'orizzonte un progetto politico fondato su un controllo dei soggetti tramite dispositivi tecnologici che diventano sempre più pervasivi (Rodotà, 2006). Si sta rendendo plausibile e concreta la possibilità che nell'arco di non molti anni gli individui possano essere eterodiretti, perdendo la propria autonomia decisionale. In tale contesto, non è sensato rinunciare completamente al principio di autodeterminazione, per quanto questa categoria nella prospettiva post-umanista appaia alquanto ridimensionata. Inoltre, assumere l'ibridazione come regola di condotta indiscutibile, sarebbe incorrere in una sorta di "fallacia naturalistica", nel senso che non si può desumere da un fatto – cioè che l'uomo per vivere si ibrida con alterità non umane – una norma di comportamento, ovvero che sia sempre e comunque giusto e corretto ibridarsi indipendentemente dalle condizioni in cui avviene l'ibridazione. L'uomo infatti non solo si ibrida, ma non di rado *sceglie* di ibridarsi con qualcosa, cioè decide che direzioni ibridative sviluppare a scapito di altre egualmente possibili. Ragionare in questi termini permette di porre un accento etico e politico che sottrae la categoria di ibridazione a un riduzionismo biologico che la priverebbe in definitiva di spessore teorico.

Il post-umanesimo sembra poi propendere verso le alterità macchiniche e animali, privilegiando dunque *alcune forme di alterità a scapito di altre* (Monceri, 2009). Restano infatti sovente esclusi dalle riflessioni post-umaniste il mondo vegetale, quello minerale e le dinamiche proprie degli ecosistemi. Oltretutto, anche quando si tematizzano gli animali non umani, i referenti del discorso paiono essere prevalentemente i mammiferi. Ciò diviene problematico a mio parere nella misura in cui i diversi autori non esplicitano la cornice teorica di riferimento, ossia se la loro posizione etica debba qualificarsi come ecocentrica, biocentrica o zoocentrica (e in questo caso sensiocentrica o psicocentrica). Se un autore per esempio dichiarasse apertamente di aderire a una prospettiva zoocentrica e non desse di conseguenza particolare rilevanza morale al mondo vegetale, non sarebbe passibile di tali critiche, in quanto agirebbe coerentemente con la propria cornice di riferimento. Questa è una delle ragioni che spiegano quella che personalmente considero come una debolezza

etica inerente le proposte post-umaniste e che mi induce a sostenere un dialogo tra il post-umanesimo e le etiche ambientali non antropocentriche.

Infine, un'ultima questione, probabilmente la più scontata, ma al contempo anche quella maggiormente corrosiva, è se il post-umanesimo realizza ciò che promette, ossia se *davvero riesce a esprimere una filosofia non antropocentrica*. Si possono naturalmente sollevare dei dubbi a riguardo. Del resto, si possono avanzare gli stessi interrogativi e sospetti per tutte le prospettive che affermano di voler trascendere il dettato antropocentrico. È comunque questa l'accusa che Callea rivolge al post-umanesimo in generale e a Marchesini in particolare: «Ma cosa accade all'alterità non umana quando entra a far parte di questo diverso – non più espungente ma coniugativo – processo identitario? Il pensiero postumanista riesce a contrastare, superandola, la vocazione antropocentrica dell'umanesimo, o si limita ad invertire la polarità della relazione dicotomica identità-alterità senza modificare sostanzialmente il tipo di relazione?» (Callea, 2008, p. 114). Il post-umanesimo secondo Callea demistifica efficacemente l'idea di un'essenza umana primigenia che si è evoluta a partire da se stessa rimanendo pura e incontaminata, ma ripropone discorsivamente lo stesso centrismo umanistico che rigetta. Resta cioè una centralità dell'uomo. Nell'ambito post-umanista difatti, la pur riconosciuta pluralità ontologica è ricondotta a predicato del soggetto identitario, l'uomo, e del *suo* processo ibridativo. Il non umano non sarebbe altro che un'opportunità evolutiva per l'umano, sicché il post-umanesimo non permetterebbe di mettere davvero in crisi i pregiudizi specisti. Più che in un dialogo con l'alterità, esso si risolverebbe in un'*ideologia dell'appropriazione*, in quanto l'uomo manipola il processo ibridativo, per esempio tramite la domesticazione. La relazione umano-non umano tematizzata dal post-umanesimo non è dialogica come afferma Marchesini, ma *unidirezionale* e priva di reciprocità: il non umano non ha scelto di prendervi parte, né si è potuto rifiutare, la sua pertanto è una *collaborazione obbligata*. La partnership con gli animali non umani è in realtà una forma di violenza e *assoggettamento* che si basa sulla *privazione dell'autonomia esistenziale* delle alterità non umane. In poche parole, il post-umanesimo, nonostante qualche merito, sarebbe ancora (almeno parzialmente) antropocentrico e specista.

A fronte di ibridazioni che l'essere umano non controlla, ve ne sono altre che l'uomo sceglie di incentivare, specialmente oggi che attraverso la tecnica ha esteso la propria operatività a quasi tutto l'ambiente e il vivente. Sicché, senza ombra di dubbio, è corretto affermare come fa Callea che l'uomo – non sempre come lei sostiene, ma solo a volte – manipoli consapevolmente il processo ibridativo. Tuttavia, ciò non comporta

necessariamente che tali manipolazioni debbano risolversi in un assoggettamento, in un'espropriazione, in un dominio sul non umano. L'equazione tra ibridazione manipolata e appropriazione indebita dell'alterità a mio avviso è semplicistica e si giustifica solo in una visione del rapporto tra umano e non umano basata sul "preservazionismo" – non intervento umano sull'ambiente –, che volendo lasciare tutto inalterato non può che esitare in una paralisi decisionale, oltre a rischiare di provocare nelle prassi una potenziale scissione tra umano e non umano e nei discorsi una riproposizione dualistica del rapporto natura-cultura. L'uomo da sempre modifica se stesso e l'ambiente, anche per sopravvivere. Il punto allora è *come* agisce e pensa questa modificazione e che effetti produce sul non umano e su di sé. Non ha poi senso assumere che la domesticazione *di per sé* comporti uno sfruttamento e una mortificazione dell'animale e non invece che possa anche avvantaggiarlo. Nonostante queste perplessità di fondo, l'argomentazione di Callea a mio parere ha l'indubbio merito di mettere in luce alcune possibili derive ideologiche e pratiche del post-umanesimo, nonché alcune sue carenze concettuali ed etiche, che sono poi in definitiva quelle già evidenziate nell'analisi critica compiuta fino a questo momento: il modo di pensare l'ibridazione, il rapporto tra identità e alterità, la mancanza di una solida e chiara base etica. Come ho sottolineato, occorrono sicuramente dei correttivi teorici per garantire la tenuta dell'impianto complessivo. È altresì vero che il focus speculativo del post-umanesimo è prevalentemente legato alla ridefinizione dell'uomo e del suo rapporto con le diverse forme di alterità, macchiniche e animali, una ridefinizione che avviene più dal punto di vista ontologico ed epistemologico che etico e che effettivamente assume come principale oggetto di attenzione l'umano, nel senso che non sempre ci si interroga apertamente su quanto accade al non-umano. Non bisogna però dimenticare che il post-umanesimo può essere considerato per molti aspetti come un'antropologia, che fra l'altro si confronta primariamente con il ruolo della tecnica. Esso dal mio punto di vista è abbastanza convincente nella modulazione del suo discorso sulla tecnica, che risulta interessante per ripensare le relazioni tra uomo e macchine e tra questi e il vivente nell'odierna società. Concordo però con Callea sulla sua debolezza etica e sulla scarsa attenzione teorica che in ultima istanza viene data al non umano sotto il profilo morale. Come se bastassero una serie di indicazioni generiche (dialogo, inclusione, coniugazione, partnership, ecc.) per riconfigurare concettualmente i concreti rapporti di sfruttamento e di dominio. Lo ripeto, il post-umanesimo deve confrontarsi con le etiche ambientali non antropocentriche, anche per poter incidere nelle prassi quotidiane rispetto alle scelte e ai comportamenti e non restare solo a un metalivello paradigmatico. Tuttavia, affermare

perentoriamente che l'approccio post-umanista si risolva in una sperimentazione spregiudicata sul vivente per finalità esclusivamente umane mi sembra davvero eccessivo e ingeneroso. Il fatto che il post-umanesimo non abbia un apparato concettuale etico adeguatamente sviluppato non dimostra che non vi sia una tensione morale, che anzi compare chiaramente in più opere di diversi autori, né esclude un atteggiamento rispettoso verso il vivente, ma rileva solo il fatto che per il momento il principale oggetto di indagine del post-umanesimo non è in senso stretto la dimensione bioetica. Molti assunti ontologici, epistemici, etici post-umanisti coincidono poi con quelli delle altre prospettive non antropocentriche, sebbene rispetto a queste necessitino di essere maggiormente esplicitati, analizzati, approfonditi.

In conclusione, pur a fronte delle perplessità esposte e di quella che per me è ancora una formulazione non del tutto compiuta del post-umanesimo, è condivisibile pienamente l'urgenza teorica di affrontare dei nodi problematici rispetto al tempo presente, che l'umanesimo antropocentrico non può in alcun modo risolvere. Il post-umanesimo è un approccio che si presta facilmente a incomprensioni e strumentalizzazioni, presenta limiti, punti critici, lacune, legati probabilmente anche a un dibattito ancora relativamente giovane, che solo da poco ha cominciato a suscitare un diffuso interesse. Non va pertanto assolutizzato, ma solo considerato un punto di partenza per riflettere. Esso rappresenta una provocazione culturale, in quanto pone questioni profonde e radicali, portando in alcuni casi il pensabile alle estreme conseguenze.

## 5. Antropocentrismo, pedagogia e post-umanesimo

### 5.1 Antropocentrismo e pedagogia

In questo quinto e ultimo capitolo dapprima si evidenzieranno i nessi storici e concettuali tra la pedagogia e l'antropocentrismo umanista, facendo emergere i tratti essenziali che caratterizzano un approccio antropocentrico nel campo delle teorie e delle pratiche educative. Successivamente, dopo aver esplorato a diversi livelli le implicazioni dell'adozione del paradigma antropocentrico nel mondo della formazione ed essersi nuovamente soffermati sulle conseguenze educative del declino di tale paradigma nello scenario attuale, si esporranno alcune delle principali linee di ricerca che caratterizzano gli studi pedagogici di impronta post-umanista. Infine, ci si richiamerà alla teoria dell'educazione di Riccardo Massa, per proporre una contaminazione tra questa e gli approcci post-umanisti.

I presupposti del discorso che ci si appresta a condurre sono tre. Con il primo si sostiene che la tradizione pedagogica sia antropocentrica; tramite il secondo si rileva che tale tradizione sopravvive ancora oggi, sebbene sia profondamente in crisi; attraverso il terzo si afferma che se si vuole pensare a dei dispositivi pedagogici all'altezza dei mutamenti relativi all'età della tecnica occorre tendere verso un rinnovamento della tradizione, tanto nelle teorie quanto nelle pratiche.

#### 5.1.1 *La tradizione umanista della pedagogia*

«Formal education in Western society is firmly rooted in humanist ideals»: nella società occidentale l'educazione formale è fermamente radicata negli ideali umanisti, ha scritto Helena Pedersen (2010, p. 237). Si potrebbe anche affermare che l'educazione *tout court* sia ancorata al paradigma umanista e che quindi, per quanto visto nel precedente capitolo, sia contrassegnata da uno sguardo antropocentrico. Del resto, si è già avuto modo in questa tesi di discutere l'intimo connubio tra educazione e umanismo<sup>96</sup> attraverso la riflessione di Peter Sloterdijk (2004). Sono poi gli stessi pedagogisti che riconoscono apertamente che la tradizione pedagogica occidentale è in definitiva umanista (Acone, Vitale, De Maio, 2013;

---

<sup>96</sup> Si veda a riguardo il terzo capitolo della tesi.

Biesta, 1998; Cambi, 2003; 2009; Colicchi, 2009; Gennari, 2009; Martino, 2012; Massa, 1990; Orsenigo, 2006; Pedersen, 2010; Stables e Scott, 2001). Il legame tra umanismo e pedagogia risulta evidente anche nella storiografia pedagogica (Cambi, 2003; Colicchi, 2009), per la quale «noi siamo eredi della tradizione che si è istituita con la *paideia* classica. Tradizione che, attraverso la mediazione della *humanitas* latina, della *paideia* cristiana, della civiltà rinascimentale del XV e XVI secolo e della *Bildung*, e al di là dei tratti distintivi che ne hanno segnato nel tempo le diverse manifestazioni filologiche, caratterizza tutta la cultura occidentale. Tradizione che ancora oggi permea, in larghissima parte, il nostro modo di intendere la teorizzazione pedagogica e – all'interno di questa – la prassi educativa: connota il nostro modo di fare pedagogia» (Colicchi, 2009, p. 19).

Per i greci l'essere umano può e deve vivere secondo natura, riconoscendo il posto che occupa nell'ordine del mondo. Ed è dal «postulato di un ordine cosmico che prende avvio, con la *paideia* greca, la vicenda della nostra pedagogia» (Ivi, p. 22). La *paideia* si impernia su un sistema di norme che discendono da assunti fondativi sulla natura umana e sull'ordine della realtà e si sviluppa attraverso principi metafisici, etici, sociali e politici. Pur nelle sue molteplici e divergenti formulazioni, la *paideia* rappresenta un ideale volto a orientare virtuosamente la formazione dell'uomo – inteso in senso “paradigmatico”, ossia come immagine esemplare della specie – e del cittadino «attraverso il contatto organico con la cultura, organizzata in corso di studi, con il centro assegnato agli *studia humanitatis*, che matura attraverso la riflessione estetica e filosofica e trova nella pedagogia – nella teorizzazione dell'educazione sottratta all'influenza del solo costume – la propria guida» (Cambi, 2003, p. 26). L'educazione, in particolare nella dimensione pubblica, fa leva sulla parola e sulla scrittura, ma soprattutto si lega alla costituzione del carattere individuale in base al principio del *kalokagathos* (del “bello e del buono”). Essa «guarda a coltivare gli aspetti più propri dell'umano in ogni individuo, sollevandolo a una condizione di eccellenza, che quindi non si possiede per natura, ma la si acquisisce con lo studio e con l'impegno» (Ivi, p. 36). La *paideia*, in altri termini, tanto nel mondo greco che in quello romano, è ispirata da valori che si pretendono razionali ed è fin da subito correlata all'*humanitas*, ossia alla costruzione e allo sviluppo di uno spirito nobile, che si vuole propriamente umano. Essa in sostanza assume il compito di produrre forme elevate di umanità secondo determinati principi. La pedagogia, quale riflessione sulla formazione, ha pertanto a che fare con l'acquisizione, la trasfigurazione, l'abbandono di specifici modelli antropologici. Essa in tal senso si connota come corollario della filosofia, ossia come filosofia dell'educazione (Cambi, 2000; 2003; Iori, 2000; Massa, 1990; 2003; Orsenigo,

2006) e si ramifica in un'ampia, dispersa ed eterogenea «formazione discorsiva»<sup>97</sup> che solamente dopo Comenio guadagnerà un vero e proprio campo teorico rappresentato dal metodo (Massa, 2003, p. 460).

Tanto nel mondo antico greco-romano, che in quello cristiano e medievale – in cui l'educazione si configura come catechesi (Massa, 1990; 2003; Orsenigo, 2006), trasmissione teologica dei contenuti di fede, quindi come formazione finalizzata alla salvezza dell'anima del credente, ispirata alla figura di Cristo e ai valori evangelici (Cambi, 2003) – che successivamente nella moderna civiltà rinascimentale, la *paideia* traccia le coordinate essenziali su cui si dispongono le diverse teorizzazioni pedagogiche. È sempre a tale modello, seppur rivisitato in profondità, che si rifà la pedagogia del neoumanesimo elaborata in Germania tra la seconda metà del Settecento e i primi decenni dell'Ottocento da Schiller, Goethe e von Humboldt. Essa si sostanzia nella nozione di *Bildung*, ossia nell'ideale formativo di un «uomo integrale, capace di accordare in sé sensibilità e ragione, di sviluppare se stesso in piena libertà interiore e di organizzarsi, attraverso un vivo rapporto con la cultura, come personalità armonica. La *Bildung* è tensione spirituale dell'io, contatto profondo con le varie sfere della cultura e coscienza di una crescita interiore verso forme di personalità sempre più complesse» (Ivi, p. 200). Ogni individuo è l'espressione differenziata di un'unica appartenenza al genere umano, sicché dal punto di vista morale e pedagogico «la persona deve, attraverso l'autoperfezionamento, dare un contenuto a questo concetto di umanità» (Luhmann e Schorr, 1999, p. 152). L'educazione forma l'uomo nella sua singolarità promuovendo in esso un'esperienza più ricca e culturalmente elevata di sé, della società, del mondo e dell'umanità. In questo senso, si allaccia in un medesimo circuito «la sequenza uomo-cittadino-individuo affermando che l'universale nell'uomo sia proprio la sua individualità o, più precisamente, la capacità di individualizzarsi anche spiritualmente [...]. Individualizzare significa ora: attualizzare in un caso particolare il rapporto universale con il mondo e realizzare così in esso – dato che ciò spetta soltanto all'uomo, e quindi anche ad ogni singolo uomo – tanta umanità quanta ne è possibile» (Ivi, p. 153). L'individualità del singolo essere umano si costituisce e progredisce rapportandosi a un'idea universale di umanità, di cui essa è parte e che concretizza manifestandola pienamente in sé. La formazione umana, di conseguenza, può essere pensata come un «processo unitario in cui si attua, o dovrebbe attuarsi

---

<sup>97</sup> Massa, impiegando il termine di derivazione foucaultiana “formazione discorsiva” per definire la pedagogia tradizionale, intende che «la pedagogia è stata anzitutto praticata come aggregato letterario di un sapere eterogeneo relativo all'esperienza comune o al buon senso, a dottrine morali o politiche, filosofiche o religiose» (Massa, 2003, p. 455).

progressivamente, qualcosa che sin dall'inizio si trovava *in nuce* ed in potenza» (Massa, 1987, p. 26). La *Bildung* pertanto è

il modello-chiave della pedagogia (come teoria antropologica e sapere della formazione umana dell'uomo) contemporanea che ha posto al centro il soggetto come coscienza storica e culturale, che coltiva la propria *humanitas* uscendo da sé e entrando nell'universalità della cultura (in ogni suo aspetto) e facendosi di essa sintesi come forma, come struttura dell'io che tiene fermo, nel soggetto stesso, un tipo di vita spirituale, che si fa, a sua volta, principio animatore di un'esistenza. Forma organica, espansiva, dinamica, ma forma: dotata di un centro e di un equilibrio (Cambi, 2009, p. 94).

Nella teoresi pedagogica, anche recente, ha assunto un grande rilievo la categoria di *formazione* (Antonacci e Cappa, 2001; Cambi, 2000; 2003; 2009; Massa, 1987; 1990; 1991; 1992; Tarozzi, 2001). Tale categoria, che come si è visto nella tradizione indicava una concezione di educazione generale e integrale dell'uomo ispirata a un modello ideale, oggi rimanda a qualunque pratica consapevole, intenzionale, finalizzata, organizzata, settoriale (formazione scolastica, aziendale, professionale) che produce un apprendimento strutturato e permanente di conoscenze, abilità, atteggiamenti determinati (Massa, 1991; 1992). Questo costrutto rinvia altresì alla «determinazione genetica e organismica della personalità» (Massa, 1987, p. 26). Esso dunque è impiegato anche per esprimere un significato vitale ed esistenziale, qualora lo si specifichi in rapporto al «romanzo individuale» che contrassegna la biografia formativa di ciascun soggetto (Massa, 1991; 1992). In ogni caso, formare, formarsi, acquisire forma, essere formati sono espressioni che richiamano delle azioni e delle scelte rispetto a quale forma dare-darsi-assumere (Tarozzi, 2001). La formazione, cioè, è sempre il risultato di gesti selettivi (Riva, 2004) che implicano un modellamento plastico, sia interiore che esteriore, a partire dal riferimento a una data «forma», che può fungere da ideale regolativo e meta asintotica del processo formativo stesso.

La rapida ricognizione storico-culturale appena compiuta non ha altra funzione che quella di evocare esplicitamente l'asse fondamentale della cultura educativa occidentale, rappresentato come visto dalla successione di *paideia*, *humanitas*, *paideia cristiana*, *Bildung*. Si è così inteso rendere manifesto che il cuore pulsante della tradizione pedagogica batte per l'*anthropos*, nel senso che sussiste nelle pratiche e nei discorsi una centratura su di esso. La preoccupazione educativa primaria è relativa a che «forma»



conferire all'altro e a se stessi per divenire pienamente gli uomini che si è in potenza, presumendo non di rado che ciò permetta di eccellere e di elevarsi a un rango superiore rispetto al non umano e talvolta anche agli uomini (e le donne) considerati meno civilizzati. La pedagogia riguarda così le finalità, le norme e i valori che si assegnano al processo formativo e che si presuppone lo sorreggano. Tali finalità, norme e valori rispecchiano l'ideale di umanità perseguito e chiamano direttamente in causa "la forma umana" che si ritiene più adeguata per realizzare compiutamente i presupposti antropologici che si è fatti propri. Questo tanto che tale forma sia considerata qualcosa che, per così dire, giace "naturalmente" già nell'individuo e che dunque attenda solo di essere portata alla luce (l'approccio maieutico), quanto che invece sia una forma plasmata da interventi esterni (quello che si potrebbe definire come un approccio scultoreo)<sup>98</sup>. In tutti i casi, si tratta di tematizzare *quale modello di uomo costituire*, per *quale società* e in base a che *criteri* di ordine politico, etico, metafisico o religioso. Ciò significa che la pedagogia, pur nelle sue numerosissime varianti, dal punto di vista pratico-discorsivo si è da sempre connotata come umanista e antropocentrica. Essa ha fatto dell'*anthropos* il principale nucleo concettuale e operativo delle sue riflessioni e delle sue azioni.

La pedagogia contemporanea, nonostante il ridimensionamento della filosofia dell'educazione (Cambi, 2000)<sup>99</sup>, la svolta in direzione di una maggiore scientificità, resta contrassegnata dallo stesso antropocentrismo umanista. Essa infatti, benché sovente abbia assunto come suoi oggetti elettivi i mezzi, i metodi, le tecniche e le procedure invece che i fini e i valori (Orsenigo, 2006), di fatto non ha messo davvero in discussione il retaggio umanista, nel senso che non ha mai spostato in modo significativo il baricentro della propria indagine dall'uomo. Si è concentrata sugli strumenti educativi e sulle concrete dinamiche empiriche di formazione, assumendo implicitamente che tutto ciò riguardi un "uomo umano" non meglio definito. In questo modo ha lasciato in secondo piano la discussione sui modelli antropologici che informano le prassi e i discorsi sull'educazione, tanto quelli accademici, che quelli professionali e del senso comune, senza pertanto attraversarli criticamente, rielaborarli e distanziarsene.

---

<sup>98</sup> Si veda a riguardo il capitolo terzo della tesi.

<sup>99</sup> La filosofia dell'educazione, che per grandissima parte della storia delle teorie educative ha coinciso con la pedagogia, tra il XIX e il XX secolo ha subito un drastico processo di riduzione e di specializzazione. Da ambito generale e primario della pedagogia è divenuta un ambito particolare e secondario, specializzandosi sia rispetto agli altri saperi, sia al proprio interno (Cambi, 2000).

### ***5.1.2 Le implicazioni pedagogiche dell'antropocentrismo***

Dal punto di vista di una decostruzione critica dei sistemi di pensiero, non è possibile ignorare i rapporti che legano l'antropocentrismo alla formazione e alla pedagogia. È grazie all'educazione infatti che una qualsivoglia tradizione può perdurare nel tempo ed eventualmente rinnovarsi. Sussiste pertanto un nesso organico tra formazione e antropocentrismo. Il paradigma antropocentrico è sopravvissuto proprio grazie all'opera di trasmissione culturale compiuta tramite le idee e le pratiche educative.

Poiché si sono già trattate le conseguenze filosofiche dell'antropocentrismo, occorre ora soffermarsi sulle implicazioni dell'adozione del paradigma antropocentrico nei processi educativi (formali, non formali, informali), nei discorsi e nelle teorie pedagogiche. Tali implicazioni possono essere disposte su tre assi. Il primo concerne gli effetti sociali e culturali che un'educazione investita da istanze antropocentriche produce nell'esperienza personale e collettiva quotidiana; il secondo chiama in causa alcune delle categorie concettuali impiegate nelle concezioni dominanti di educazione; il terzo si concentra sull'assetto epistemico del sapere pedagogico, in relazione alla determinazione del suo oggetto di ricerca.

#### *1. Effetti socio-culturali dell'antropocentrismo pedagogico*

In qualità di cinghia di trasmissione intergenerazionale dei contenuti culturali e delle forme di esistenza, l'educazione ha concorso e concorre tutt'oggi – tanto nella vita diffusa quanto nelle istituzioni – alla *riproduzione ideologica del sistema di credenze antropocentrico e delle pratiche a questo connesse*. Tale riproduzione avviene attraverso la costante riproposizione – in famiglia, a scuola, nelle diverse agenzie formative territoriali, sui media – di specifiche concezioni antropologiche, ossia di chi sia, possa, debba essere l'uomo e di quale rapporto privilegiare con ciò che non è umano, è disumano, inumano, subumano. Concezioni antropologiche che sono correlate al mantenimento e alla diffusione di rappresentazioni sociali, precomprensioni, pregiudizi, stereotipi, modelli, valori, ideali, principi, volti a confermare continuamente l'intrinseca superiorità ontologica, etica, epistemologica dell'umano, la sua percezione di essere un ente unico, speciale, privilegiato.

Tramite i percorsi formativi istituzionalizzati, l'organizzazione materiale della vita quotidiana, l'influenza delle prassi comuni e dell'immaginario collettivo, i singoli individui sono pedagogicamente condizionati, perlopiù in modo indiretto e implicito. Essi vivono immersi in un *milieu* culturale antropocentrico, in cui fanno *esperienze di un certo segno*. Non c'è bisogno di nessuna lezione formale per insegnare a un bambino la preminenza

dell'uomo sugli altri animali. Basta che nessuno metta in discussione l'assetto dominante e gli stili di vita quotidiani, che sono impregnati da un atteggiamento specista e anti-ecologico. Egli vede tutti i giorni i cani tenuti al guinzaglio mentre passeggiano con i loro "padroni" per le strade; in famiglia e a scuola gli viene insegnato che deve mangiare la carne perché "è buona e fa bene"; in televisione numerosi programmi mostrano come cucinare gli altri animali senza che ciò susciti alcun imbarazzo o indignazione nei conduttori e nel pubblico. Attraverso un reticolo di pratiche, i soggetti così acquisiscono *per via esperienziale* degli apprendimenti informali, che esitano nella strutturazione di schemi cognitivi che li aiutano a orientarsi nel reale, a selezionare, decodificare e organizzare in un certo modo le informazioni che provengono dall'ambiente. Essi sono inoltre incentivati ad avere delle predisposizioni affettive, come la capacità di provare empatia verso alcuni enti e non verso altri. In occidente molti si commuoverebbero alla vista di un cane o di un gatto in una condizione di sofferenza, ma resterebbero pressoché indifferenti di fronte al dolore di un pollo. Il fatto che le persone si nutrano di animali non umani, li vendano a "pezzi" dopo averli uccisi e smembrati, li rinchiudano nelle gabbie degli zoo, li sfruttino al circo e per diversi lavori, o li usino come "compagnia" nell'ambito domestico costringendoli ad adattarsi ai loro bisogni, suscita poca attenzione emotiva, psicologica e morale. In altri termini, tali prassi sono "naturalizzate", divengono delle abitudini. Si impara così fin da bambini che è "giusto", o comunque "normale" commerciare animali<sup>100</sup>, vestirsi e cibarsi di essi o beneficiare di prodotti da questi derivati senza curarsi minimamente del trattamento che viene loro riservato nei processi industriali. Caccia, pesca, corse, lotte sono considerati come innocenti divertimenti. Gli animali non hanno valore intrinseco, ma solo strumentale, come risulta chiaro dal linguaggio impiegato per parlare di essi: animale "da-traino", "da-compagnia", "da-caccia", "da-difesa", "da latte", ecc. Allo stesso modo, si apprende che l'ambiente naturale ha unicamente senso come risorsa a vantaggio dell'uomo per finalità economiche, estetiche, spirituali, psicologiche, salutistiche. Gli unici casi in cui si spezza il cerchio magico della padronanza indiscussa dell'umano sulla natura sono quelli in cui irrompono le catastrofi: allora "l'Altro naturale" riemerge come istanza distruttiva fuori dal controllo dell'uomo e dalla sua signoria.

---

<sup>100</sup> «Nel capitalismo avanzato animali di ogni specie e categoria vengono trasformati in corpi disponibili e commerciabili, iscritti nel mercato globale dello sfruttamento [...]. Il traffico di animali rappresenta oggi il terzo più ampio mercato illegale al mondo, dopo le droghe e le armi ma prima delle donne» (Braidotti, 2014, p. 78).

L'antropocentrismo, quale fondamentale "postura" occidentale si incarna, ossia si produce e si riproduce nelle *concrete prassi quotidiane* tramite diversi *dispositivi sociali*, più o meno formalizzati, che per via esperienziale generano effetti educativi, costituendo dei soggetti umani che si abituanano a considerare come ovvio e scontato il dominio sul non umano e la supremazia della propria specie sulle altre. La pedagogia, rispetto al quadro tracciato, ha precise responsabilità, in quanto concorre direttamente e indirettamente a perpetuare «quest'economia politica di sfruttamento discorsivo e materiale su larga scala» (Braidotti, 2014, p. 78). Direttamente: quando assume consapevolmente l'*anthropos* come suo unico centro di significato e criterio di attribuzione del valore; indirettamente: ogni volta che tace e non prende posizione rispetto all'oppressione del non umano.

## 2. *Le categorie antropocentriche dell'immaginario pedagogico*

Dal punto di vista concettuale, di frequente l'educazione è pensata e descritta come umanizzazione e depurazione dalle alterità non umane. Ciò riguarda la *rappresentazione di educazione* e alcuni suoi risvolti pragmatici.

Nella visione pedagogica di matrice antropocentrica si assume, a volte implicitamente, altre esplicitamente, che: a) poiché gli animali per sopravvivere utilizzano l'istinto, che invece nell'uomo, in quanto ente razionale e biologicamente carente, è generico o insufficiente, essi non hanno bisogno di educare né di essere educati. Il punto di partenza di qualsiasi pedagogia antropocentrica è la netta distinzione uomo-animali, innato-acquisito, istinto-ragione. L'educazione è confinata entro l'antroposfera, è uno dei territori protetti che separano l'uomo dalle altre forme di vita. È un parco umano, una serra, un'incubatrice, un vivaio, direbbe Sloterdijk (2004). Essa rappresenta uno dei marchi di fabbrica dell'uomo, è lo stemma della sua peculiarità onto-antropologica. Da ciò consegue che *l'unico reale educatore è l'uomo*: «L'uomo può essere educato solo da altri uomini» (Kant, 2001, p. 91). L'educatore umano, al limite, può strategicamente appoggiarsi al non umano, ma solamente per rendere il proprio operato più efficace. L'altro non umano (macchina o animale) in quest'ottica è ridotto a oggetto di conoscenza o strumento implementativo dei processi formativi; b) oltre a essere il solo educatore, il soggetto umano è anche *l'unico effettivo destinatario e beneficiario dell'educazione*: «L'uomo è la sola creatura che deve essere educata» (Ivi, p. 89). L'educazione è una faccenda che riguarda esclusivamente gli esseri umani: «l'elemento primario che rende possibile l'educazione è la *persona umana* [...]. La dimensione che è propria dell'educazione è quindi quella dell'umano, con le tematiche della libertà e dell'impegno, della dignità verso se stessi e verso gli altri uomini, [...] l'educabilità, che si differenzia dall'ammaestramento o

dall'addestramento, è propria soltanto dei soggetti umani» (Iori, 2000, p. 21)<sup>101</sup>. Gli animali sono addestrabili, ammaestrabili, ma non educabili. Il privilegio dell'educabilità spetta unicamente all'uomo. L'uomo, anche grazie all'educazione, si fa da sé, in piena autosufficienza rispetto al non umano. L'insularità ontologica dell'umano si traduce così in un'insularità pedagogica. Come si è potuto evincere dalle citazioni riportate, che lo si dichiara o meno, che se ne sia o meno consapevoli, qualsiasi prospettiva pedagogica reca in sé le tracce del paradigma a cui fa riferimento, nel senso che gli enunciati che compongono un dato discorso educativo si organizzano attorno a un nucleo di assunti (perlopiù implicito) di natura ontologica, etica, epistemica; c) l'educazione ha come proposito e produce come effetto *un'umanizzazione dell'educando* (Biesta, 1998; Cambi, 2008; Martino, 2012; 2014; Kant, 2001; Tarozzi, 2001), soprattutto se questo è in età di sviluppo. Nell'educazione religiosa, in quella idealista e spiritualista, l'umanizzazione si sostanzia nell'idea di una coltivazione spirituale delle anime; nell'educazione progressista, laica e secolare essa compare nei termini di un'educazione civica e politica – formazione dell'uomo e del cittadino –, oppure come socializzazione – percorso di integrazione sociale –, come inculturazione – acquisizione della cultura di appartenenza –, come apprendimento di comportamenti, norme, valori, nozioni, saperi che consentono di orientarsi nella realtà e di maturare individualmente e socialmente. In tutti i casi, il presupposto è che tramite la formazione si attui un passaggio dalla natura alla cultura e che tale passaggio sia funzionale a far emergere, costruire e/o raffinare l'umanità dell'educando. Per questa ragione, l'educazione è in definitiva considerata il principale se non il solo meccanismo di antropogenesi. Inoltre, sostenere che educare equivalga a umanizzare significa rimuovere e sterilizzare la propria animalità attraverso pratiche di disciplinamento e di addomesticamento (Kant, 2001; Sloterdijk, 2004). Ponendo un freno alla selvatichezza, quindi reprimendo gli istinti, come ha scritto Kant «Disciplina e governo trasformano l'animalità in umanità» (Kant, 2001, p. 97). Umanizzare cioè è sempre *de-animalizzare* e *de-naturalizzare* (Sloterdijk, 2004); d) in tutte le pedagogie, anche in quelle che tematizzano esplicitamente il rapporto con la differenza e la diversità, come per esempio la pedagogia interculturale, la pedagogia dell'inclusione, la pedagogia della disabilità e la pedagogia delle differenze di genere, le uniche forme di alterità considerate sono quelle umane. L'altro è sempre e solo *l'altro uomo*. I casi in cui c'è un investimento sistematico

---

<sup>101</sup> Si noti la singolare convergenza paradigmatica di questi diversi enunciati di Vanna Iori e di Immanuel Kant, nonostante essi siano separati da quasi duecento anni (*Über Pädagogik* di Kant è del 1803, *Filosofia dell'educazione* di Iori del 2000).

sull'alterità non umana riguardano l'educazione ambientale, la *pet therapy* e la *media education*. Tuttavia, sovente natura, animali e tecnologie della comunicazione sono iscritti in un regime discorsivo ancora umanista e antropocentrico, nel senso che rivestono un ruolo strumentale, funzionale al benessere e alle esigenze propriamente umane. Un'eccezione in tale contesto potrebbe essere rappresentata da una pedagogia del sacro, se non fosse che la matrice religiosa occidentale è cristiana, dunque antropocentrica, e che comunque tale pedagogia ha un ruolo marginale nel dibattito contemporaneo; e) il non umano, anche quando è chiamato in causa nei processi formativi, tende a essere *metaforizzato* e *antropomorfizzato*, con il risultato di perdere completamente il proprio statuto di alterità. Si pensi a come sono descritti gli animali nelle favole e nei racconti per bambini: «Gli animali hanno a lungo scandito la grammatica sociale delle virtù e delle categorie morali a vantaggio degli umani. Questa funzione normativa è stata canonizzata dai glossari morali e dai bestiari pedagogici che trasformavano gli animali in referenti metaforici per norme e valori» (Braidotti, 2014, p. 77). Ciò genera pratiche autoreferenziali, che si adagiano su immaginari a mio parere impoveriti. In essi fra l'altro sono praticamente scomparse le figurazioni ibride e mostruose pre-moderne che avevano segnato i riti iniziatici e di passaggio di alcuni culti misterici<sup>102</sup>; f) le effettive alterità non umane (animali e biologiche), sono frequentemente *escluse dai luoghi e dai processi di apprendimento*. Questi, specialmente nelle grandi città, sono depurati dalla presenza reale degli animali e della natura. L'animale tutt'al più è detto, addomesticato e antropomorfizzato, lo si incontra nelle gite scolastiche, che hanno il sapore di un'immersione compensatoria nella natura; g) la depurazione dal non umano coinvolge anche *l'organizzazione dei saperi*, la programmazione e l'allestimento dei curricula scolastici, la scelta delle attività e dei progetti nell'extra-scuola. In essi, oltre a esservi una disattenzione rispetto alle alterità non umane, permane una netta divisione (pratica e disciplinare) tra natura e cultura, uomo e animale, artificiale e biologico.

### 3. *L'uomo come oggetto pedagogico*

La pedagogia, quale disciplina teorico-pratica volta a elaborare teorie, metodi e problemi dell'educazione (Orsenigo, 2006), può essere pensata come un sapere generale della formazione, afferente a un campo di studi plurale, complesso, policentrico, ibrido, tensionale (Cambi, 2000; 2003; Massa, 1998). Attualmente essa consta in una riflessione di matrice interdisciplinare, scientifica e/o filosofica, sulla e per la pratica educativa,

---

<sup>102</sup> Si pensi per esempio alla "maschera del sileno", affresco della Villa dei Misteri a Pompei, dipinto nel 60 a.C. circa, che rappresenta il rituale di iniziazione ai Misteri.

finalizzata a rendere quest'ultima «meno incerta, provvisoria, estemporanea e a *modificare la situazione* data verso una crescita esistenziale» (Iori, 2000, pp. 25-26).

L'educazione è anche un ambito di interesse di altri saperi – le scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, antropologia, ecc.) – i quali, nel corso del tempo, hanno sviluppato un notevole *corpus* di conoscenze riguardo i fatti educativi (Cambi, 2000; 2003; Massa, 1975; 1987; 2003; Orsenigo, 2006; Tarozzi, 2001). Il termine stesso “educazione” ricopre poi una vasta area semantica, sicché è ambiguo e polisemico (Iori, 2000; Tarozzi, 2001; Tramma, 2009). Dunque non basta sostenere che l'oggetto della pedagogia sia l'educazione, ma occorre anche precisare *che cosa si intende con educazione* e con *quali categorie* teoriche si ritiene di dover interpretare la realtà educativa. Si può allora definire l'educazione come una specifica forma di esperienza (Antonacci e Cappa, 2001; Bertolini, 1988; Dewey, 1965; 2004; Iori, 2000; Massa, 1987; 2000; Palmieri, 2011; 2012; Tarozzi, 2001), come un rapporto intersoggettivo aperto al cambiamento (Biesta, 1998; Iori, 2000; Tarozzi, 2001), come un apprendimento trasformativo (Tramma, 2009), come un dispositivo (Antonacci e Cappa, 2001; Barone, 2004b; Massa, 1987; 1991; 1997a; 2003; Rezzara, 2010), come un peculiare accadimento sociale che avviene secondo un arco di possibilità materiali (Papi, 2001), giusto per fare alcuni esempi significativi rispetto al dibattito pedagogico. Si può poi adottare un'epistemologia e una gnoseologia realista o costruttivista. E ancora: è possibile decifrare l'educazione attraverso nuclei concettuali derivanti da approcci filosofici di diverso genere: razionalismo, pragmatismo, ermeneutica, problematicismo, fenomenologia, esistenzialismo, strutturalismo, marxismo, personalismo, sistemica, e così via (Cambi, 2000; Iori, 2000; Massa, 1990; Tarozzi, 2001).

Tuttavia, a monte di tutto questo si può scorgere *un'opzione fondamentale di natura paradigmatica*, da cui dipendono una serie di assunti, la cui origine rischia di essere obliata o accettata dogmaticamente. La pedagogia, così come ogni altro sapere, anche scientifico, incorpora in sé determinate visioni del mondo, che vanno dunque preliminarmente consapevolizzate e discusse: «Nella misura in cui la scienza è prassi che emerge dalla prassi, e specie quando concerne oggettualmente e tecnologicamente la prassi, essa rimanda anzitutto a una concezione globale del mondo e a un progetto fondamentale dell'esistenza che richiedono di venir criticamente analizzati rispetto alla loro significanzionalità esistenziale e alla loro modalità categoriale» (Massa, 1975, p. 148). Oltre a stabilire come leggere gli eventi educativi, attraverso quali discipline, teorie e filoni di pensiero provare a vagliarne la complessità, si compie (consapevolmente o meno) una scelta di campo, la quale riguarda l'aderenza o la scollatura rispetto a una prospettiva

umanista e antropocentrica. Ad esempio, supponiamo che si intenda fare ricerca sull'educazione attraverso un approccio sistemico, adottando una concezione relazionale della realtà e un'epistemologia costruttivista. In questo caso, un conto è assumere come oggetto di indagine la relazione umano-non umano senza supporre nessuna supremazia del primo termine sul secondo (paradigma non antropocentrico), un altro è declinare la propria unità di analisi e di intervento all'interno del rapporto interpersonale tra soggetti umani, ignorando il contributo referenziale del non umano (paradigma antropocentrico). La scelta del paradigma conduce a posizioni specifiche – ontologiche, epistemologiche, etiche – con conseguenze decisive dal punto di vista teorico e pratico. Ciò che mi preme sottolineare a questo livello è che tale scelta paradigmatica in ambito pedagogico – e in generale nelle scienze e in filosofia – oggi non debba essere data per scontata e che dunque occorra esplicitarla, assumendosi la piena responsabilità delle implicazioni etiche ed ecologiche del sapere e delle pratiche così prodotti. Sebbene propenda decisamente per il paradigma non antropocentrico, il punto ovviamente non è auspicare una generale “conversione” al non antropocentrismo. Vorrei però rimarcare che chi ritiene opportuno privilegiare un assetto antropocentrato dovrebbe a mio parere anche giustificare razionalmente e pubblicamente tale opzione.

La maggior parte dei pedagogisti, come visto in precedenza, non esita ad ammettere che la tradizione pedagogica è umanista. In questa tradizione l'uomo è pensato come autosufficiente rispetto al non umano. Quest'ultimo, quando viene considerato, è ritenuto assolvere semplicemente un ruolo strumentale e di condizionamento psico-comportamentale e attitudinale. In qualità di sapere orientato alla comprensione dei processi formativi, lo scopo ultimo della pedagogia risulta allora essere la tutela, lo sviluppo e la formazione del soggetto/individuo/persona, senza con ciò assumere ovviamente che vi sia una piena equivalenza fra questi termini. La pedagogia, cioè, si fa scienza dell'*anthropos*, della sua umanizzazione, della sua formazione-in-quanto-uomo, in-quanto-soggetto che si vuole libero, posto in grado di esercitare un potere decisionale, di essere autonomo, di autoregolarsi: un *anthropos* in nome del quale la pedagogia stessa parla e si costituisce (Cambi, 2008; Martino, 2012; 2014). Nella teoresi pedagogica avviene pertanto una sorta di slittamento epistemico, tale per cui, facendo ricerca sulla formazione dell'uomo, si finisce per interrogarsi sull'uomo stesso, assegnandogli una priorità assoluta. Per quanto scritto, dunque, l'educazione è declinata sull'umano, il quale viene assunto come *unità di analisi e oggetto privilegiato della pedagogia*.



### **5.1.3 Le risposte pedagogiche alla crisi dell'umanismo**

In questo capitolo, dopo aver mostrato che la pedagogia occidentale è saldamente radicata in presupposti umanisti, si sono tematizzate criticamente alcune delle più rilevanti implicazioni dell'adozione del paradigma antropocentrico nel mondo della formazione.

Tuttavia, come più volte ripetuto nella tesi, per diverse ragioni l'antropocentrismo umanista sta attraversando un momento di profonda crisi, che ha un impatto particolarmente drammatico per le scienze umane (Braidotti, 2014; Foucault, 1967; Terrosi, 2006). Queste, secondo Rosi Braidotti, rischierebbero addirittura di dissolversi nel *milieu* culturale post-umano dell'età della tecnica: «gli studi umanisti sono stati declassati al rango di scienze soft, ritenuti materia da approfondire nel tempo libero alla fine della scuola. Considerate più una passione personale che un campo di ricerca professionale, le scienze umane stanno correndo il serio pericolo di scomparire dal curriculum universitario europeo del Ventunesimo secolo» (Braidotti, 2014, p. 16). In modo ancora più radicale e per certi aspetti profetico, in una comunicazione inviata nel 1978 ai *regents* dell'università della California, Bateson ha sostenuto che la crisi non pertenga solamente alle scienze umane, ma riguardi tutto il sapere scolastico e universitario, che si rivela essere obsoleto:

È una questione di obsolescenza. Mentre buona parte di ciò che le università insegnano oggi è nuovo e aggiornato, i presupposti o premesse di pensiero su cui si basa tutto il nostro insegnamento sono antiquati e, a mio parere, *obsoleti*. [...] E il paradosso o il dilemma che ci sconcerta e sgomenta quando ci proponiamo di correggere o combattere l'obsolescenza è semplicemente la paura che abbandonando ciò che è obsoleto, perderemo la coerenza, la chiarezza, la compatibilità, *perfino il senno* (Bateson, 1984, pp. 285-291).

Le premesse del pensiero antropocentrico non appaiono adeguate per comprendere e gestire quanto sta avvenendo nel panorama globale. Il problema, quindi, non è di per sé che l'antropocentrismo sia in declino, ma che ci si ostina ad aderire a tale paradigma per interpretare la realtà e agire in un mondo in continua e rapida mutazione. Detto altrimenti, le scienze umane non sono in crisi solamente a causa del tramonto dell'antropocentrismo, ma perché non riescono a rinnovare fino in fondo il proprio assetto categoriale per far fronte ai cambiamenti in atto. Esse faticano a costruire valide “cartografie del presente”, per usare le espressioni di Braidotti (2003; 2014).

Facendo riferimento alle riflessioni di Peter Sloterdijk (2004), si sono già esplorate nel terzo capitolo diverse conseguenze pedagogiche di questa crisi. Il crepuscolo

dell'umanismo ha prodotto a più livelli una condizione di disagio nel mondo della formazione, tanto da indurre diversi autori a parlare di “posteducation” (Pedersen, 2010)<sup>103</sup>. Lo stesso concetto di educazione sta inoltre progressivamente venendo inglobato e sostituito da quello di apprendimento, che risulta dominante nei discorsi e nelle politiche del *lifelong learning* (Biesta, 2006; Edwards, 2010; Landri, 2010). Esso è divenuto una sorta di tabù, rimosso perché sgradevole (Massa, 2003). Nella cultura contemporanea l'educazione è dunque «qualcosa di non detto e di latente, che non può più essere concepito e progettato, proferito e tramato, ma non perciò meno reale e fattuale» (Massa, 1987, p. 14). L'attuale orizzonte storico-culturale «può ben definirsi come il tempo – riflessivamente inteso – del ‘dopo l'educazione’» (Cambi, 2009, p. 91). Secondo Enza Colicchi noi seguitiamo ancora a pensare la pedagogia come *paideia* ed è «questa permanenza a generare la macroscopica condizione di crisi in cui, nel tempo presente, versa la pedagogia. Perché *l'educazione come paideia* non trova più, *in buona parte*, spazio all'interno della nostra cultura postmoderna: si è resa in larga misura *inattuale*» (Colicchi, 2009, p. 19). Come evitare dunque che il *requiem umanistico* (Papi, 2009) si trasformi anche in un canto del cigno per l'educazione? Che strategie pedagogiche sono state sviluppate o è possibile porre in essere per immaginare delle soluzioni all'altezza dei tempi? Quali sentieri pedagogici tracciare nell'età della tecnica?

Posta la questione, o la crisi si ignora, come fa tanta parte della ricerca educativa, o si prova a offrire delle risposte pedagogiche a essa. Le risposte che a oggi sono state formulate possono essere suddivise in base alla convergenza-divergenza che presentano in relazione a diversi fattori: a) il rapporto con la tradizione: da un massimo di aderenza a un rinnovamento radicale; b) il grado di eccentricità assegnata all'umano: da un antropocentrismo “forte” a un post-antropocentrismo; c) lo statuto attribuito al non umano: da una minorità ontologica, epistemologica, etica a una significativa valorizzazione. Si procederà dunque a enucleare tre differenti prospettive che rappresentano altrettante ipotesi teoriche per rielaborare pedagogicamente la crisi dell'umanismo. Le prime due racchiudono le proposte che risultano ancora contraddistinte da una cornice antropocentrica – sebbene esse afferiscano a diversi modelli di antropocentrismo, “forte” la prima, “debole” la seconda –, la terza raccoglie le teorie che possono essere connotate come post-antropocentriche.

---

<sup>103</sup> Il rapporto tra la crisi dell'umanismo e la pedagogia è stato oggetto di dibattito anche in Italia, tanto che nel 2009 un intero numero della rivista *Paideutika* – significativamente intitolato *Dopo l'educazione* – è stato dedicato a esso.

### 1. *Antropocentrismo pedagogico “forte”*

Una prima risposta al declino dell’umanismo consiste nella ripresa – dal sapore nostalgico e dall’inclinazione reazionaria – di un antropocentrismo umanista “forte”, tramite il quale riaffermare con orgoglio, “senza se e senza ma”, la tradizione occidentale e quindi la *paideia*. Ciò presuppone di rimettere l’uomo al centro di se stesso, reclamare in termini fondazionali la sua purezza identitaria, la sua unicità e specialità rispetto alle altre creature viventi, ignorare risolutamente qualsiasi contributo del non umano all’emanazione dei predicati umani, riprendere un’idea forte di soggettività, restituire alla figura del maestro/educatore un’autorità da tempo perduta. Una tendenza in questa direzione si sta manifestando in diversi settori della società contemporanea, seppure in forme confuse e mascherate: dai rimpianti per una scuola elitaria ai richiami costanti alla disciplina, dai lamenti per la mancanza di valori all’attrattiva che esercitano i localismi regionali con le loro pedagogie territoriali e settarie, dalle ortodossie religiose che vorrebbero penetrare nei sistemi educativi sfruttandoli per proselitismo all’enfasi moralista sui contenuti etici che dovrebbero orientare l’educazione scolastica, familiare e sociale in vista di un dover essere dell’uomo.

In alcune prospettive teoriche presenti nel dibattito italiano, specialmente neopersonaliste, l’odierna condizione tecno-scientifica e post-umana viene giudicata alienante, spaesante, spersonalizzante (Acone, Vitale, De Maio, 2013; Martino, 2005; 2012; 2014). Qualsiasi tentativo di ridiscutere i fondamenti umanisti della formazione viene qui tacciato di perseguire un’abominevole disumanizzazione. A un siffatto tentativo è opposto pertanto da questi autori un secco rifiuto. Per converso essi avanzano la proposta di una pedagogia antropologica che avrebbe il compito di resistere criticamente al presente rivendicando la persona umana come principio ed esito di ogni processo educativo e di ogni riflessione pedagogica:

A questa temperie *postpersonalista* e *postumana* resiste la prospettiva neopersonalista (Acone, Vico, Viotto, Pavan, Galli, Santelli Beccegato etc) volta a rintracciare un’alternativa umanistica alla vertigine nichilista e all’iperazionalismo tecnologico attraverso un *ritorno alla persona*. [...] Scopo fondamentale, sulla scorta di queste premesse, è rintracciare le molteplici voci e prospettive antropologiche al fine di delineare un’*antropologia pedagogica* capace di progettare ancora un’idea di *uomo* e di *educabilità* nel tempo non solo della *morte del soggetto-persona*, ma dell’avvento di un *nuovo uomo*, che finisce per fagocitare su basi tecniche quanto era stato destituito di senso su basi filosofiche (Nietzsche, Heidegger,

Vattimo), decretando l'avvento del *post-human* rispetto al quale la pedagogia non può mostrarsi indifferente, poiché è proprio in nome dell'uomo che essa si costituisce e prende forma (Martino, 2012, p. 153).

In questo quadro concettuale, l'educazione è dipinta come una pratica di umanizzazione e la pedagogia come una teoria del "dover essere" dell'uomo, il cui scopo principale nell'età della tecnica consiste nel preservare l'*anthropos* da ogni dinamica di spersonalizzazione e da ogni possibile con-fusione ontologica con il non umano, così da liberare nuovamente lo spazio per un pieno sviluppo della persona umana (Martino, 2012; 2014).

Gli approcci neopersonalisti tuttavia dissolvono la pedagogia in antropologia filosofica e fanno di essa una replica spiritualista e valoriale alle condizioni materiali e culturali contemporanee. Essi postulano per di più che il riconoscimento della discontinuità ontologica tra l'uomo, gli animali e le macchine sia «la condizione indispensabile per la stessa pedagogia; questo *riconoscimento*, infatti, rende possibile e legittimo ogni atto/evento educativo chiamato a misurarsi con il tentativo di promuovere l'*umanità/umanizzazione dell'uomo*» (Martino, 2014, p. 21). In questi termini, o l'educazione umanizza o non ha alcuna ragion d'essere. E umanizzare comporta necessariamente come presupposto una distinzione ontologica tra umano e non umano, che consenta di custodire la purezza dell'uomo, unico vero referente della pedagogia e dei processi educativi. Del resto, se l'idea di persona fonda quella di educazione (Martino, 2012; 2014), rinunciare a essa significa abbandonare ogni possibilità e pensabilità formativa. L'unica via percorribile per la pedagogia consiste allora nella ripresa di un modello antropocentrico e umanista forte, declinato attraverso la nozione di persona: «La pedagogia è chiamata a misurarsi con una tensione teorico-progettuale in grado riscommettere su un *anthropos* non meramente *empirico/naturalizzato*, non definito dalla sola *ontologia tecnica* e capace di promuovere un *minimo di normatività* di cui l'*ipotesi di lavoro persona* è l'unico elemento di specificità» (Martino, 2014, p. 24).

## 2. *Antropocentrismo pedagogico "debole"*

Una seconda modalità di risposta alle questioni sollevate – e mi sembra sia questa a prevalere nel dibattito accademico contemporaneo – esita nella formulazione di una pedagogia basata su un antropocentrismo umanista tendenzialmente "debole", "nobile", o "autocritico". Si tratta in questo caso, sia pur muovendosi nel solco della tradizione, di

confrontarsi apertamente con le sfide del presente per coniare dei neoumanesimi che, sebbene antropocentrici, possano proporre un effettivo rinnovamento volto a riconfigurare (almeno parzialmente) il sapere pedagogico e le pratiche educative. L'uomo qui riveste ancora un'assoluta centralità, ma si assume problematicamente il suo essere spiazzato e messo in questione dagli eventi storici e culturali più o meno recenti (Cambi, 2000; 2008; 2009).

Una possibile direzione teorica in tal senso consiste nel sollecitare un'identità ermeneutica, critica, decostruttiva della pedagogia (Mariani, 2009). Altresì si propone di inquietare e orientare le prassi e i discorsi pedagogici attraverso un atteggiamento problematizzante, interrogante, riflessivo, inattuale, capace di opporre resistenza attiva nei confronti dell'esistente, delle sue tendenze oppressive e omologanti. Compito dell'educazione è allora quello di aprire sempre nuovi spazi di possibilità, di promuovere negli educandi una consapevolezza della propria progettualità esistenziale, ma anche dei condizionamenti (biologici, psicologici, culturali) in cui si trovano vincolati, rendendoli protagonisti della propria vita, oltreché dell'evento formativo (Contini, 2009). C'è poi chi sostiene una pedagogia ancorata a una concezione di soggettività "debole". Il soggetto, più che essere un fondamento, un dato, un *a priori*, è pensato come un processo (Cambi, 2000; 2008; 2009). Se la *Bildung* nell'accezione goethiana di «armonia di tensioni governate da un io forte e responsabile» appartiene oramai al passato, resta tuttavia valida come «esigenza-di-forma», ossia come «istanza del darsi-forma» (Cambi, 2009, p. 94). Si afferma così «un'idea di forma (per la *Bildung* rinnovata) assai diversa dal passato. Né chiusa, né autocentrata. Contrassegnata, oggi, dall'*apertura* e dal *cambiamento*. Forma-aperta e forma-che-cambia è un modello post-/anti-classico prima di tutto. È forma sempre *in fieri*. È forma-problema, sempre in de- e ri-costruzione. Un'idea di forma nuovissima che emerge da un processo formativo sempre in atto e lungo tutta la vita, che si fissa *pro tempore* e che funge da orientatore mobile. Una forma instabile, progressiva, in-quieta» (Ivi, p. 95). Franco Cambi opta per la rivisitazione del congegno formativo tramite una *neo-Bildung* «dove 'neo' significa – insieme – congedo/ripresa/trasfigurazione. Processo di ricerca di un'*altra forma* per la formazione, che resta pur processo di acquisir-forma» (Ivi). Il cuore di tale proposta consiste nel «pensare un'*altra forma* per l'*anthropos* contemporaneo, per 'l'uomo del Disincanto'» (Ivi), chiamato a «farsi sempre più nomade, plurale, aperto» in un'età contrassegnata dall'egemonia della tecnica, del mercato e dei

mass media (Ivi, p. 97). Il paradigma formativo, per questa via, si fa «post-umanistico<sup>104</sup>, post-borghese, post-moderno: non mette più al centro un io compatto e stabile, struttura microcosmica, bensì un io-divenire, un io-apertura, un io-possibilità, che è anche scacco e naufragio» (Cambi, 2000, p. 169). Il punto quindi è salvaguardare la “passione antropologica” propria dei modelli pedagogici tradizionali, dalla *paideia* alla *Bildung*, promuovendone però una rilettura aggiornata (Cambi, 2008; 2009). Nell’epoca del disincanto, quindi nella postmodernità ipertecnologica, la pedagogia deve centrarsi sul soggetto umano:

Il soggetto si fa – allora – terreno specifico della pedagogia, poiché il suo esser-soggetto sta nel suo farsi e il suo farsi si lega alla via drammatica della formazione-di-sé e all’esperienza di costruzione inquieta e aperta che la contrassegna. Il soggetto postmoderno è *meglio* interpretato dalla pedagogia che ne “custodisce”, appunto, la *condizione formativa*. Da qui, però, anche il compito che si apre alla pedagogia: di farsi sempre più “pedagogia del soggetto”, capace di pensare e volere questa instabilità del farsi-soggetto e lo statuto aperto e inconcluso (sempre) di questo itinerario, come pure i rischi e le erosioni che esso viene a subire da vari fattori, anch’essi in atto: siano essi i modelli tradizionali riattivati per opposizione o per nostalgia alle erosioni, sempre più decise e compatte del tecnologico (Cambi, 2008, p. 100).

Solo una “pedagogia del soggetto” può secondo Cambi trasfigurare la tradizione senza abbandonarla del tutto, rispondendo al contempo efficacemente alle spinte corrosive che il post-human e la tecnica esercitano verso l’*anthropos*.

In sintesi, queste pedagogie rinnovatrici mirano all’autonomizzazione degli individui, all’integrazione dinamica e dialettica tra Io e mondo, alla laicizzazione delle istituzioni formative e alla loro valorizzazione all’interno di una società multietnica, pluralista e tollerante, all’educazione come motore del progresso morale, sociale, democratico della società, alla sollecitazione di un’inclusione pacifica delle minoranze, all’attenzione nei confronti delle diversità e delle alterità umane, al sostegno pedagogico alla diffusione dei principi soggiacenti all’idea di un possibile sviluppo eco-sostenibile. Non a caso

---

<sup>104</sup> Il termine “post-umanistico” allude qui a uno scarto culturale rispetto ai presupposti dell’umanismo classico e moderno, ma non va inteso come superamento della centralità paradigmatica dell’uomo. Tuttavia, rispetto alla descrizione antropologica e della soggettività, ci sono anche dei punti di contatto tra questa visione e il post-umanesimo per come lo si è definito in questa tesi. In entrambi i casi viene infatti tematizzato un soggetto umano contrassegnato da plasticità, apertura, cambiamento, nomadismo, in costante rapporto con l’alterità, le differenze, l’ambiente naturale, sociale e tecnologico.

femminismo, ecologia e intercultura sono tre tra le più importanti aree di interesse della pedagogia contemporanea (Cambi, 2003).

### 3. *Post-antropocentrismo pedagogico*

Infine, una terza tipologia di risposte è rinvenibile in tutte quelle prospettive pedagogiche che afferiscono a un paradigma che può essere descritto come non/anti/post-antropocentrico. Esse si distanziano sensibilmente da molti assunti della tradizione, si decentrano – seppur in gradi e intensità differenti<sup>105</sup> – dall’umano e assegnano un ruolo di rilievo al non umano. Si spazia in questo caso dalla critica socio-politica di Spanos all’umanesimo liberale che si è sviluppato nell’università americana dopo la seconda guerra mondiale (Spanos, 1993) all’eco-alfabetizzazione di Capra (Andreozzi, 2011), dalla zooantropologia applicata di Marchesini (Marchesini, 2002; Marchesini e Tonutti, 2007) agli approcci socio-materialisti legati all’area interdisciplinare degli STS (*science and technologies studies*), specialmente quelli che adottano l’*actor-network theory* (Edwards, 2010; Fenwick, 2010a; Fenwick, 2010b; Fenwick e Edwards, 2010; Fenwick e Landri, 2012; Gough, 2004; Landri, 2010; Sartori, 2012; Sørensen, 2009), dalle pedagogie animaliste e ambientaliste di matrice post-umanista (Bonnett, 2004; Stables e Scott, 2001; Pedersen, 2010) alla cyborg pedagogia (Angus, Cook, Evans, et al., 2001), fino al post-umanesimo neoumanista di Pinto Minerva (Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008; 2011).

In linea con gli assi tematici della tesi, si approfondiranno gli studi pedagogici di impronta post-umanista, facendo riferimento al dibattito italiano e a quello internazionale, soprattutto di area angloamericana e scandinava.

## 5.2 Post-umanesimo e pedagogia

Prima di procedere a vagliare gli approcci pedagogici di matrice post-umanista, occorre fare due precisazioni di carattere generale. La prima concerne il rapporto tra filosofie e

---

<sup>105</sup> Pedersen, per esempio, mette in questione l’esclusività e la preminenza dell’umano sul non umano tanto nella realtà sociale quanto nei processi educativi, interpretando questi ultimi come una costellazione di relazioni ibride tra umano e non umano (Pedersen, 2010). Bonnett, invece, ritiene che il post-umanesimo non comporti la rinuncia a esercitare un potere sulla natura, ma consista piuttosto nel riconoscere i limiti di tale potere, così da evitare di usarlo in modi distruttivi (Bonnett, 2004). Se dunque la proposta di Pedersen può essere considerata propriamente non antropocentrica, quella di Bonnett risente ancora di pregiudiziali umaniste.

pedagogie post-umaniste. I pedagogisti riprendono temi, categorie e assunti di natura filosofica, ma non si limitano semplicemente a trasporli in ambito formativo, quanto piuttosto li ridefiniscono affinché aiutino a interpretare un oggetto particolare, ossia l'educazione. Essi inoltre attingono in molti casi anche alla sociologia della scienza, in particolare a Bruno Latour e agli studi afferenti agli STS.

In secondo luogo, è doveroso parlare con cautela di “pedagogie post-umaniste”, poiché allo stato attuale, salvo in Pinto Minerva (Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008; 2011), non esiste una formulazione teorica chiara di cosa sia o possa essere una pedagogia post-umanista, né è possibile rintracciare un vero e proprio dibattito sul post-human nel settore disciplinare pedagogico. La pedagogia e le scienze dell'educazione sembrano trascurare il post-umanesimo, sebbene ultimamente stiano ponendo nei confronti di questa prospettiva una crescente attenzione e stiano quindi con lentezza maturando un certo grado di interesse, che per ora tuttavia è generico e non privo di un atteggiamento di diffidenza, giustificato probabilmente dal retaggio marcatamente umanista della pedagogia, di cui si è già discusso. Le opere appositamente dedicate al post-umanesimo in questo campo del sapere sono quantitativamente limitate. Se già in filosofia il post-umanesimo emerge da un insieme frammentato e disomogeneo di proposte, a maggior ragione in pedagogia esso risulta disperso in una galassia di discorsi depositati perlopiù in singoli saggi e articoli di riviste, più raramente in monografie o in volumi collettanei che affrontato specificamente il tema.

In Italia, salvo degli accenni in alcuni contributi<sup>106</sup>, l'autrice che forse ha trattato il post-umanesimo in modo più sistematico è Franca Pinto Minerva, la quale nell'ultimo decennio se ne è occupata a più riprese, scrivendo su di esso una monografia con Rosa Gallelli (Pinto Minerva e Gallelli, 2004), un saggio (Pinto Minerva, 2008) e un articolo pubblicato su MeTis (Pinto Minerva, 2011). Si possono poi segnalare due capitoli di Barone presentati in due diversi libri sul corpo (2004a; 2012), un riferimento – peraltro alquanto critico nei confronti del post-human – all'interno di un articolo sulla questione del soggetto in pedagogia (Cambi, 2008), che è anche uno dei saggi confluiti in un testo a cura di Colicchi (2008), diversi scritti decisamente ostili verso il post-umanesimo (Acone, Vitale, De Maio, 2013; Martino, 2005; 2012; 2014) e un volume collettaneo curato da Aluisi Tosolini

---

<sup>106</sup> Per esempio in Ferri, Mizzella e Scenini (2009), in Mottana (2013) e in un saggio e un articolo del sottoscritto (Ferrante 2012; 2013).



(2008)<sup>107</sup>. Anche negli altri Paesi europei e negli Stati Uniti la produzione pedagogica sul post-human è piuttosto carente.

In ragione di queste considerazioni, più che ricostruire un dibattito che è poco sviluppato, si procederà piuttosto a circoscrivere ed esaminare alcune proposte presenti nel panorama italiano e internazionale, cercando di comprendere quale uso venga fatto del post-umanesimo in pedagogia e quali siano per il momento i principali assi tematici che richiamano l'attenzione dei pedagogisti che esplicitamente si sono occupati o si occupano di post-human.

### **5.2.1 Gli orientamenti post-umanisti della ricerca pedagogica**

Dunque, come viene declinato il post-umanesimo in pedagogia?

A mio avviso, sono fondamentalmente tre i “contenitori teorici” in cui poter raccogliere e inquadrare gli studi pedagogici di orientamento post-umanista. Nella ricostruzione che si propone, il post-umanesimo risulta impiegato nella ricerca educativa rispettivamente come *reagente concettuale*, come *cartografia del contemporaneo* e come *cornice metateorica*. Poiché questi contenitori sono fra loro strettamente intrecciati, la seguente schematizzazione rappresenta unicamente un tentativo di sistematizzazione provvisoria, legato più che altro a esigenze espositive e analitiche.

#### *1. Il post-umanesimo come reagente concettuale*

«Senza essere catastrofisti dobbiamo riconoscere di stare oltrepassando un *confine*, una *tradizione* e di entrare in un territorio sconosciuto e, proprio per questo, non controllabile e carico, in sé, di potenzialità che ci appaiono, appunto, post-umane» (Cambi, 2008, p. 104): come si può intuire da queste parole di Franco Cambi, il primo “contenitore” concerne lo *scarto problematico tra il nostro presente post-umano e la tradizione*. In esso possono essere fatte confluire le diverse riflessioni che alla luce dell'egemonia della tecnica nelle contemporanee società globalizzate sviscerano le *implicazioni pedagogiche della crisi della soggettività moderna e dell'antropocentrismo umanista* (Acone, Vitale, De Maio, 2013; Cambi, 2008; Martino, 2005; 2012; 2014; Pedersen, 2010; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008; 2011; Salvarani, 2008; Sloterdijk, 2004; Tosolini, 2008). Con ciò ci si riferisce anche alla tematica della *posteducation*, quale sfondo inquietante che emerge dall'attuale condizione post-umana. In questa prima accezione, dunque, la

---

<sup>107</sup> È inoltre in corso di pubblicazione con l'editore Cortina un volume collettaneo curato dal sottoscritto, da Barone e Sartori (2014). A quest'opera, oltre ai curatori, hanno collaborato diversi autori citati nella tesi, fra cui Andreozzi, Pievani, Marchesini, Longo, Pinto Minerva, Gallelli, Cambi.

tematizzazione del rapporto tra pedagogia e post-umanesimo per molti aspetti converge e si sovrappone al dibattito evocato nelle pagine precedenti, relativo alle conseguenze del declino della tradizione pedagogica umanista.

Il post-human, inteso sia come post-umanesimo che come transumanesimo, pone in questo caso una *sfida al mondo dell'educazione*:

Credo che, se per lunghi secoli abbiamo ritenuto che l'educazione si dovesse occupare specificamente (ed esclusivamente) di spirito, coscienza e sapere, ora tale prospettiva appare radicalmente messa in discussione dall'evoluzione della biologia, e più in generale delle scienze e delle tecnologie: è per questo che l'educazione non può davvero disinteressarsi di quel che sta avvenendo. [...] L'avvento del *post-umano*, del resto, potrebbe anche mettere sotto scacco la pedagogia, perché rischiamo seriamente di non comprendere più come sia plausibile educare un uomo e una donna che corrono il pericolo di vedere irrimediabilmente alterata la loro stessa *natura umana* (Salvarani, 2008, pp. 7-8).

Salvarani si domanda allora come educare il simbiote biotecnologico che è già fra noi, che cosa significa educare quando i confini dell'umano diventano sempre più labili e incerti e come impedire che l'umano degeneri nel dis-umano. Ancora più radicalmente e in riferimento alla vena antipedagogica implicitamente sottesa alle posizioni transumaniste, Aluisi Tosolini si chiede se abbia ancora senso e se sia possibile educare in un contesto trans e post-umano (Tosolini, 2008). Io stesso in questa tesi ho sottolineato che le idee transumaniste rendono concettualmente impossibile continuare a pensare in termini pedagogici.

Al di là degli accenti apocalittici sulla fine dell'educazione e la dissoluzione della pedagogia, occorre sostare nelle ambivalenze e nelle molteplici contraddizioni della nostra epoca per riflettere su come la transizione paradigmatica in atto – dall'antropocentrismo umanista al post-antropocentrismo – e le nuove forme di esperienza individuale e sociale generate dall'evoluzione tecnologica impattino in senso lato sui processi di soggettivazione e in senso stretto sul mondo della formazione intenzionale e professionale. Diviene così essenziale affrontare apertamente i possibili *scacchi* che i più recenti sviluppi della tecnoscienza, uniti alle politiche neoliberiste ed economiciste, possono determinare rispetto all'educazione e alla pedagogia, senza tuttavia trascurare le eventuali opportunità che possono aprirsi inaspettatamente.

Vi è la necessità di ripensare pratiche e saperi pedagogici, come viene sottolineato nel “primo documento di cultura educativa” di CEM Mondialità, presentato in anteprima a un convegno svoltosi a Viterbo nel 2007 e successivamente riportato nell’appendice del volume curato da Tosolini: «l’avvento del post-umano comporta che l’educazione metta in discussione sé stessa e sia disposta a rivedere metodi di approccio e saperi disciplinari perché non vi è dubbio che le prospettive del post-umano rimescolano il mazzo delle carte e riaprano i giochi del rapporto tra scienza e laicità nel quadro della biopolitica e dell’etica pubblica» (CEM Mondialità, 2008, p. 107).

In prima battuta, allora, il post-human è già e può essere nuovamente impiegato in pedagogia come un costrutto che scardina le abitudini di pensiero consolidate e le tradizioni operative calcificate. Si tratta pertanto di *riesaminare l’identità del sapere pedagogico*, i suoi contenuti, le sue finalità, i suoi obiettivi, il suo equipaggiamento categoriale, metodologico, assiologico, portando la pedagogia all’altezza dell’età della tecnica e del post-umano. Ciò può dare luogo a diverse soluzioni teoriche che, pur confrontandosi con il post-human, non necessariamente volgono in direzione di una pedagogia post-umanista: dal richiamo a un “umanesimo concreto” ispirato a Edgar Morin (Salvarani, 2008) al progetto di un nuovo umanesimo post-umanista (Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008; 2011), da un recupero – sia pur nel segno di un rinnovamento – dell’*anthropos* e del soggetto quali specifici fondamenti della formazione e del sapere pedagogico (Cambi, 2008) al ridimensionamento dell’uomo negli approcci socio-materialisti (Fenwick e Edwards, 2010; Fenwick e Landri, 2012; Sartori, 2012; Sørensen, 2009).

In sintesi, per quanto scritto, risulta importante studiare come i cambiamenti paradigmatici e socio-tecnologici influenzino e talvolta sconvolgano gli scenari educativi e come questi ultimi possano ridefinirsi per far fronte a essi. Il post-human, specialmente nei suoi versanti antipedagogici e post-educativi, sprona la pedagogia a ripensarsi e ad assumere uno sguardo critico nei confronti di se stessa e dell’esistente.

## 2. *Il post-umanesimo come cartografia del mondo contemporaneo*

Il secondo “contenitore” raccoglie le riflessioni che, pur avvalendosi dell’apporto della filosofia e delle altre scienze, tentano di leggere le dinamiche in atto attraverso uno *sguardo pedagogico*. Si tratta qui di ragionare su quale sia e possa essere il contributo che la pedagogia può dare per decifrare quanto sta accadendo (Cambi, 2008; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008; 2011), sia rispetto ai contesti formali e non formali, sia all’educazione informale che agisce nella vita diffusa. Ciò implica una *centratura*

*educativa sui processi di trasformazione* che avvengono nel panorama globale e nelle reti locali.

Si spalancano in questo modo una molteplicità di campi di ricerca, in cui diviene possibile mettere a fuoco alcuni aspetti generali e trasversali dei cambiamenti, oppure concentrarsi su fenomeni singoli e circoscritti per offrire un contributo pedagogico alla loro comprensione. Ci si può chiedere allora quale sia *l'impatto formativo dei mutamenti* sui soggetti, sui loro corpi, sui territori e gli ambienti di vita, sulle culture e le strutture sociali (Barone, 2004a; 2012; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008; 2011, Tosolini, 2008). Per esempio, quali apprendimenti genera la possibilità di trasformare artificialmente il proprio corpo tramite la chirurgia estetica, la farmacologia, l'inserimento di protesi tecnologiche? Cosa accadrà quando «sarà possibile modificare a piacimento e più volte nel corso della vita aspetti che, sinora, testimoniavano la “stabilità” del destino corporeo: il suo corredo genetico, la sua fisionomia e le sue caratterizzazioni sessuali, le sue dotazioni sensoriali e quelle cognitive, estendendo e generalizzando, così, l'esperienza di una perenne progettazione e ri-progettazione del proprio corpo e, con esso, della propria identità» (Pinto Minerva e Gallelli, 2004, pp. 99-100)? E ancora: che considerazioni educative si possono effettuare sul desiderio di “progettare un figlio” dal punto di vista genetico? Quali sono le ricadute formative dell'immaginario tecno-scientifico in diversi ambiti dell'esistenza umana, dalla malattia alla morte, dallo sport al lavoro? Come le modalità di creazione e circolazione del sapere via *web* influenzano le idee educative vigenti? Quali indicazioni pedagogiche si possono trarre dai mutamenti e come potervi intervenire efficacemente sotto il profilo prettamente formativo?

Se nel primo “contenitore” il post-human è qualificato come un costrutto problematizzante e destabilizzante, un concetto-limite che pone sfide radicali alla pedagogia, inducendola a ripensare se stessa alla luce dei mutamenti in atto, in questo secondo caso esso viene impiegato come una lente che consente di decodificare la realtà contemporanea, per poi scandagliarne pedagogicamente le effettualità, i rischi e le possibilità. Esso permette di *ridisegnare il contesto tecnologico, socio-materiale e culturale entro cui collocare l'educazione*, aiutando i soggetti della formazione a gestire in modo maggiormente consapevole le molteplici forme di cambiamento che investono il loro quotidiano. In altre parole, il post-human può rivelarsi utile al fine di tracciare delle mappe che creino le condizioni per orientarsi nella complessità di un mondo tecnologicamente mediato, agevolando così un riposizionamento critico dell'educazione al suo interno.

La pedagogia fa proprio il proposito di rielaborare attivamente, attraverso uno sguardo specificamente educativo, alcuni dei punti nevralgici delle mappe stesse. Di più: essa ambisce a essere – e di fatto per molti aspetti è – un *sapere-chiave* per comprendere, sostenere, indirizzare gli odierni processi di formazione e trasformazione dei soggetti umani e della società:

Di fronte a forme sempre più radicali di ibridazione bio-tecnologica, diventa urgente che le scienze umane approfondiscano il proprio oggetto di riflessione e di intervento: il “soggetto” umano, che sta cambiando al di là dei comuni parametri di decodifica e di controllo. E se, come è oramai ampiamente riconosciuto, tale processo di ibridazione identitaria del soggetto umano ha nella formazione, nell’educazione e nell’istruzione i dispositivi cruciali per i destini della convivenza democratica, si fa urgente che il sapere della formazione si impegni responsabilmente ad affrontare i mutamenti in atto e le conseguenze di tali mutamenti sul presente e sul futuro della persona in formazione e sullo stesso destino della civiltà e dell’intero ecosistema di vita (Pinto Minerva, 2008, p. 138).

La pedagogia non solo “pensa le trasformazioni” e “si pensa in trasformazione” (Pinto Minerva e Gallelli, 2004), ma assume un ruolo fondamentale per sorreggere i soggetti dell’educazione – educatori ed educandi – nel difficile compito di esistere e di educare-essere educati in un mondo in rapido e ininterrotto cambiamento, in cui diviene essenziale imparare a relazionarsi e co-evolvere con l’altro da sé, umano e non umano, sviluppando al di fuori degli schemi antropocentrici delle forme di democrazia planetaria e di solidarietà intra e interspecifica (Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008; 2011). «Perché il post-umano non significhi fine dell’umano e del suo mondo, ma ridefinizione di un umano capace di solidarietà intra-specifica e di apertura inter-specifica» (Pinto Minerva, 2011, p. 10) occorre promuovere comportamenti, atteggiamenti, conoscenze e competenze di natura complessa, che rendano il soggetto umano «capace di pensare – utopicamente e previsionalmente – a se stesso in mutamento e al mutamento come orizzonte ove rintracciare il senso e la prospettiva delle storie personali e, con esse, del percorso evolutivo dell’intero ecosistema» (Pinto Minerva, 2008, p. 139). Il soggetto va sollecitato «ad acquisire le competenze necessarie per pensare la “transitorietà” e l’“ibridazione”, per pensare “sé stesso come soggetto ibridato e in mutamento” e, infine, per contribuire esso stesso, criticamente e creativamente, alle trasformazioni in atto» (Pinto Minerva e Gallelli, 2004, p. 14). Secondo Pinto Minerva è opportuno a tal fine incentivare una modalità di

pensiero flessibile, dinamico, previsionale, utopico e ibridativo, che coniughi ragione e immaginazione imparando a prendersi cura del non-ancora del futuro. Un pensiero che sia capace di muoversi all'insegna della valorizzazione della pluralità e del rispetto per la progettualità propria e altrui, che sappia stabilire nessi fra componenti eterogenee della realtà e dell'esperienza, all'interno di una fitta rete in cui identità e differenze si contaminano attraverso prestiti e vicarianze. In questo quadro, occorre ridefinire l'articolazione concettuale della pedagogia in merito allo sviluppo dei soggetti educativi, stabilendo con quali saperi la pedagogia potrebbe maggiormente dialogare e come regolare tale scambio interdisciplinare. In uno scenario dominato dalla tecnica, per l'autrice è altresì decisivo riuscire a rimodulare la stessa idea di formazione – ovvero riflettere su quale tipo di “forma” sollecitare a fronte dell'evoluzione attuale dei profili identitari e corporei – e modificare le finalità dell'intervento educativo (Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008).

Mauro Ceruti, da una prospettiva non dissimile, sottolinea lo scarto esistente tra i problemi caratteristici della nostra epoca, che sono di natura globale e complessa, e la lettura specialistica a cui sono orientate le istituzioni formative e di ricerca. Poiché l'autore considera lo specialismo come «un ostacolo mentale non soltanto alla soluzione dei problemi ma anche all'assunzione e alla formulazione corretta dei problemi» (Ceruti, 2008, p. 52), afferma di conseguenza che occorra un cambiamento di mentalità in tali istituzioni. Prima di focalizzarsi su programmi e contenuti, ci si dovrebbe volgere alla riforma del paradigma che organizza i saperi, a ciò che consente di “imparare a imparare”. Ceruti giunge alla conclusione che vi sia bisogno di un nuovo umanesimo che integri anche il senso delle conoscenze scientifiche.

Secondo le posizioni esaminate in questo secondo “contenitore”, il post-human può rappresentare un valido contributo per interpretare il panorama contemporaneo, offrendo nel medesimo tempo degli spunti originali e interessanti per la ricerca educativa e per l'innovazione della progettazione sociale e pedagogica.

### 3. *Il post-umanesimo come cornice metateorica*

Nel terzo “contenitore” il post-human è designato come una teoria *cross-disciplinare*, che attraversa e connette una composita varietà di aree di ricerca (Badmington, 2004; Pedersen, 2010). Esso può essere pensato come uno *sfondo metateorico* che facilita degli accostamenti disciplinari e concettuali inediti, che sarebbero invece stati impossibili mantenendo un pensiero dualista e antropocentrato. In questi termini, il post-human viene a delinearci come una possibile *cornice* entro cui riconfigurare la pedagogia e le scienze

dell'educazione al di là delle tradizionali coordinate antropocentriche e umaniste. Tramite il post-human si rivedono i contenuti, le attenzioni, i nuclei epistemici, etici e operativi del sapere educativo. In tale orizzonte prendono vita ad esempio le prospettive di Andrew Stables e William Scott (2001), così come quelle di Helena Pedersen (2010) e dei diversi studiosi che si rifanno agli approcci socio-materialisti, in particolare alla ANT (Edwards, 2010; Fenwick, 2010a; 2010b; Fenwick e Edwards, 2010; Fenwick e Landri, 2012; Sørensen, 2009).

Stables e Scott ritengono che il post-umanesimo possa fungere da quadro teorico entro cui collocare l'educazione ambientale – che è il loro campo di ricerca – sia rispetto ai principi che ne dovrebbero reggere il programma generale, sia in relazione alle locali pratiche curriculari scolastiche. Muovendo dal pragmatismo postmoderno di Rorty (*postmodern pragmatism*) e dalle teorie dell'apprendimento costruttiviste (*constructivist learning theories*), i due autori dichiarano che la propria posizione teorica potrebbe essere definita come “pragmatismo liberale post-umanista” (*post-humanist liberal pragmatism*). Il post-umanesimo, che loro considerano quasi come un analogo di postmodernismo, rappresenta un tentativo di uscire da strutture di pensiero giudicate attualmente come inadeguate, ma in cui nondimeno si è radicati. Essi sostengono che l'educazione ambientale sia una risposta alla percezione della crisi ecologica, la quale è un prodotto delle istituzioni e dei discorsi della modernità. In questo senso, la crisi ecologica è anche una crisi della modernità e dell'umanesimo post-illuminista. Tuttavia, inevitabilmente, l'educazione ambientale risente a sua volta della tradizione che, almeno in parte, ha causato la stessa crisi ecologica, nel senso che resta imbrigliata nelle strutture di pensiero umaniste. Dunque, a parere degli autori, per operare una rilettura e un superamento dei presupposti della modernità occorre riconoscere prima di tutto gli assunti umanisti implicitamente presenti all'interno del campo dell'educazione ambientale, che hanno per esempio portato a tematizzare uno “sviluppo sostenibile”. Consapevoli che la conoscenza – quindi anche le idee di natura, ecologia, sostenibilità, ecc. – si basa su schemi cognitivi pre-esistenti, che vanno indagati e decostruiti, Stables e Scott propongono l'impiego della riflessione critica per esplorare le assunzioni tacite che sostengono tanto l'educazione ambientale che le pratiche curriculari scolastiche esistenti. L'obiettivo degli autori infatti è di modificare queste ultime in direzione di un curriculum post-umanista. Nell'ambito scolastico l'educazione ambientale può essere una singola materia o un tema cross-disciplinare, ma in tutti i casi è opportuno, anche tramite essa, apportare delle critiche all'intero curriculum, dato che questo è pregno di presupposti di origine umanista (Stables e Scott, 2001).

Da un altro punto di vista, Pedersen ritiene che il post-umanesimo consenta di creare uno spazio concettuale (*conceptual space*) che rende attuabile un produttivo dialogo interdisciplinare, nonché una combinazione, tra le teorie dell'educazione e gli *animal studies*. Nonostante da diversi decenni nelle scienze umane e sociali ci si occupi di studiare il rapporto uomo-animale, nella ricerca educativa tale sviluppo teorico è pressoché assente. Le ragioni di questo “silenzio” a parere della Pedersen sono riconducibili a tre dimensioni storico-culturali. La prima concerne il fatto che la pedagogia occidentale è ancorata alla tradizione umanista, per la quale il soggetto umano è sia lo strumento che il fine dell'educazione stessa; la seconda dipende dall'influenza sul sistema scolastico che storicamente hanno esercitato la Chiesa e la religione giudaico-cristiana, le cui interpretazioni convenzionali inducono a ritenere che vi sia un confine netto tra uomo e animale; la terza è ascrivibile alla modalità di formazione delle nuove generazioni, la quale è segnata dal consumismo e dalle logiche economiche proprie della società capitalista. Gli animali non solo restano distinti dagli esseri umani a livello categoriale, ma vengono incorporati nei modi di produzione del capitalismo, che informano di sé anche la scuola, con la conseguenza che la relazione uomo-animale è tenacemente trascurata nei sistemi formativi, i quali concorrono a rinforzare gli assetti politico-economici dominanti. Per l'autrice occorre invece stabilire una “scellerata alleanza” (*unholy alliance*) tra gli *animal studies* e la ricerca e le pratiche educative, al fine di vagliare criticamente l'umanesimo proprio della pedagogia e decentrare il soggetto umano tramite un'educazione post-umanista (*posthumanist education*). Ciò dovrebbe anche permettere di problematizzare le connessioni tra le diverse pedagogie e i regimi di biopotere (*biopower*) e biocapitale (*biocapital*), oltre a promuovere il riconoscimento di un ruolo non più subalterno degli animali non umani (Pedersen, 2010).

Sul versante più strettamente epistemico, il post-umanesimo può essere assunto come paradigma che produce un *cambiamento nell'unità di analisi* dei diversi saperi, generando un *nuovo oggetto di ricerca*, costituito dal *rapporto tra umano e non umano* (Pickering, 2005). In ambito pedagogico, questa “svolta” ha notevoli conseguenze nella ricerca sull'educazione sotto il profilo metodologico, ma può anche dare vita a significativi sbocchi operativi dal punto di vista progettuale e pragmatico. Da tempo una parte degli studi pedagogici ha spostato l'attenzione da allievi e insegnanti per focalizzarsi – attraverso diversi approcci di ricerca di matrice socio-materialista (*sociomaterial studies in education*) – sulle dinamiche e le molteplici interrelazioni che avvengono all'interno dei contesti formativi. Questi approcci, che decentrano l'attenzione dal soggetto umano



individuale e rifuggono la concezione rappresentazionale della conoscenza, si prefiggono di esplorare i modi in cui apprendimento e conoscenza concretamente si radicano nell'azione. Essi intendono pertanto esplorare la materialità dei processi educativi (*the materiality of educational processes*), vale a dire il mutuo implicarsi di energie umane e non umane in materializzazioni locali (Fenwick e Landri, 2012). Gli approcci socio-materialisti – di cui fanno parte la *Cultural Historical Activity Theory* (CHAT), l'*Actor-Network Theory* (ANT), la *complexity theory* e i *New Cultural Geographies* (Fenwick, 2010a; Sartori, 2012) – aprono inedite direzioni di ricerca e inaugurano un nuovo vocabolario per ripensare la pedagogia, nonché le pratiche educative stesse (Fenwick e Landri, 2012). Essi «sfidano la centralità dei processi umani nell'apprendimento (di solito concepita nei termini di coscienza, volontà, significato, intersoggettività e relazioni sociali) derivata da prospettive legate a fenomenologia e costruttivismo sociale, e portano in primo piano il materiale. Il materiale include strumenti, tecnologie, corpi, azioni e oggetti, senza considerare questi come “grezzi” o intrinsecamente distinti dagli uomini, loro utilizzatori e progettisti. Il materiale include inoltre testi e discorsi, ma non in modi che si focalizzano sul loro aspetto linguistico, intertestuale o sulla loro circolazione» (Fenwick, 2010a, p. 104. Traduzione di D. Sartori, 2012, p. 222). Poiché i socio-materialisti, in particolare coloro che afferiscono all'ANT, si interessano della relazione tra umano e non umano senza presupporre nessuna centralità e superiorità del primo termine sul secondo, secondo Edwards, Fenwick, Landri e Sørensen, possono essere considerati post-umanisti (Edwards, 2010; Fenwick, 2010a; Fenwick e Landri, 2012; Sørensen, 2009). Purché, come precisa Edwards, non si interpreti il prefisso “post” in senso anti-umanista, quanto piuttosto come sperimentazione costante e messa in questione dell'umano (Edwards, 2010).

Tra gli approcci socio-materialisti in educazione, uno dei più diffusi e radicali è costituito da quel complesso di studi che fanno propri temi, categorie e metodi della ANT (Edwards, 2010; Fenwick, 2010a; Fenwick, 2010b; Fenwick e Edwards, 2010; Fenwick e Landri, 2012; Sartori, 2012; Sørensen, 2009). L'ANT, che grazie alle riflessioni di diversi autori, *in primis* Bruno Latour (2005), è derivata ed è parte degli STS (Fenwick e Edwards, 2010; Sørensen, 2009), compare in svariati settori disciplinari (Fenwick, 2010b) e si qualifica come un approccio empirico antidogmatico (Sørensen, 2009). Di per sé, l'ANT non è una vera e propria teoria, quanto piuttosto una sensibilità, o meglio un insieme di sensibilità che si sono evolute in modi che hanno anche rifuggito la formulazione originaria, tanto che nel dibattito internazionale sono sorte delle prospettive denominate come after-ANT (Fenwick, 2010b; Sørensen, 2009). In termini generali, l'ANT può essere definita come

una griglia concettuale che consente al ricercatore di indagare empiricamente, in un contesto specifico e circoscritto, la trama complessa, dinamica e imprevedibile che in esso si viene a creare grazie a un insieme di relazioni che coinvolgono molteplici ed eterogenei<sup>108</sup> elementi. In tal senso, il “network” è una metafora impiegata per descrivere un determinato assemblaggio frutto di un processo di dissociazioni e associazioni (Sørensen, 2009). Tramite tale costrutto si fa riferimento a una connessione reticolare di umano e non umano che si diffonde nello spazio e nel tempo, producendo diversi effetti (Fenwick, 2010b). L’ANT si rivela dunque utile per tracciare i modi in cui i differenti elementi interagiscono, si combinano, si mantengono assemblati e si modificano attraverso continui processi di micro-negoziato e di ri-negoziato (Fenwick, 2010a; 2010b; Fenwick e Edwards, 2010). Tali studi possono aiutare a mostrare come le cose sono integrate o escluse all’interno di un network, come alcuni collegamenti funzionano e altri invece no, come le connessioni sono rinforzate e rese maggiormente stabili e durevoli grazie ai legami che instaurano con altre reti ed elementi diversificati: «ANT studies are particularly useful for tracing the ways that things come together. It can show how things are invited or excluded, how some linkages work and others do not, and how connections are bolstered to make themselves stable and durable by linking to other networks and things» (Fenwick, 2010a, p. 111). Coloro che si rifanno a tale prospettiva non riconoscono alcuna distinzione anteriore al network, come ad esempio “essere umano” o “struttura sociale” (Fenwick, 2010a; Fenwick, 2010b), nel senso che il network non connette cose che già esistono, ma configura ontologie: la natura degli agenti e ciò che fanno dipende interamente dalla morfologia delle relazioni in cui sono coinvolti (Fenwick, 2010b; Sørensen, 2009). Nessun componente del network quindi è realmente autonomo, in quanto funziona solo perché è intimamente coinvolto in ampi assemblaggi. La posizione e l’identità di un elemento pertanto sono stabilite dalla sua relazione con il complessivo network di cui è parte. Un altro concetto essenziale per comprendere la nozione di network è quello di “simmetria”, che consiste nel radicale rifiuto o quantomeno nella problematicità di distinguere l’umano dal non umano. Il network è un sistema ibrido composto di volta in volta da materiali, idee, simboli, testi, desideri, corpi, forze naturali, tecnologie, oggetti, esseri umani, ecc., sicché occorre riconoscere senza pregiudiziali antropocentriche tutto ciò che esercita una qualche influenza sull’assemblaggio e la mobilità del network (Fenwick, 2010a; Fenwick, 2010b; Fenwick e Edwards, 2010; Fenwick e Landri, 2012; Sørensen,

---

<sup>108</sup> L’eterogeneità si riferisce alla presenza di componenti ibride, al contempo sociali e materiali, che devono essere in grado di collegarsi e mantenersi collegate le une con le altre (Sørensen, 2009).

2009). Ciò significa ammettere che ad “agire” nelle effettive prassi tramite cui prende forma un network non è solamente l’umano, ma anche il non umano. Secondo Latour, infatti, un “attore” è qualsiasi cosa che modifica uno stato di eventi facendo una differenza: «any thing that does modify a state of affairs by making a difference is an actor» (Latour, 2005, p. 71). Per questa via si giunge a tematizzare apertamente un’agentività diffusa: «L’agentività non può essere considerata una proprietà esclusiva del soggetto; essa è piuttosto dispersa in una complessa rete di elementi di diversa natura in connessione tra loro, che rendono possibile e modificano a ogni passo la pratica» (Sartori, 2012, p. 222).

Dal punto di vista pedagogico, l’ANT induce ad abbandonare definitivamente l’idea che l’apprendimento derivi direttamente dai valori e dalle intenzioni interiori dei soggetti umani. L’ANT invece concepisce il fenomeno educativo come il risultato di un network complesso, costituito dall’intreccio di umano e non umano, che nella sua peculiare materialità determina degli effetti locali e situati di ordine formativo e trasformativo. In quest’ottica, la pratica dell’educatore professionale è intesa come «il risultato dell’interazione tra soggetto e materialità. Da un lato, poiché azione e supporto materiale sono strettamente connessi [...] l’educatore necessita della materialità per agire; dall’altro questo stesso ancoraggio, nel momento in cui consente alle intenzioni del soggetto di tradursi in pratica, le influenza e le distorce. La materialità dunque non sottostà ai desideri e ai progetti dell’uomo» (Ivi). Da ciò consegue che, poiché l’educatore non controlla pienamente la materialità, né del resto è l’unico o il principale nodo del network, l’esperienza educativa è intrinsecamente esposta all’imprevedibilità e all’incertezza, nonché a un’ineliminabile fallibilità. Questo non comporta la deresponsabilizzazione dei professionisti dell’educazione, quanto piuttosto incentiva una costante sperimentazione (Edwards, 2010), valutazione e revisione critica del proprio operato, progettando – pur consapevoli dello scarto ineliminabile tra intenzione e azione (Massa, 1991; 1992) – non solo obiettivi, contenuti e strumenti, ma tutti gli elementi che fanno parte di un determinato network. Tale attenzione alla materialità diviene indispensabile anche perché la struttura materiale, la forma che assume il processo educativo e il tipo di conoscenza che così si origina sono profondamente legati (Sartori, 2012; Sørensen, 2009). Sotto il profilo della ricerca pedagogica, poi, sono le micro-interazioni quotidiane fra elementi materiali eterogenei, umani e non umani, a divenire il principale nucleo di interesse, anche in rapporto agli effetti che queste producono: «In education, studies drawing from these orientations explore ways that human and non-human materialities combine to produce particular purposes and particular effects in education» (Fenwick e Landri, 2012, p. 3).

In sintesi, l'uomo non occupa più il centro della scena educativa e pertanto sarebbe logicamente incoerente continuare a percepirlo come l'oggetto privilegiato della pedagogia e della formazione dal punto di vista epistemologico. Se allora si volesse recuperare la nozione tradizionale di *Bildung*, di cui si è precedentemente discusso, per immaginare una possibile *neo-Bildung*, questa potrebbe essere declinata non come forma o esigenza-di-forma che un dato soggetto può o deve assumere, quanto piuttosto come *strutturazione formale ed estetica del setting*<sup>109</sup>, vale a dire del network dato dall'assemblaggio di componenti umani e non umani. Una forma quindi che andrebbe intesa primariamente come organizzazione procedurale della materialità agente.

### ***5.2.2 Nuclei tematici degli studi pedagogici post-umanisti***

Dopo aver sintetizzato alcuni dei principali orientamenti post-umanisti presenti nell'orizzonte della ricerca educativa, si procederà a sondare i nuclei tematici che compaiono trasversalmente nelle riflessioni pedagogiche di matrice post-umanista. Questi concernono fondamentalmente le seguenti questioni: il ruolo e lo statuto del soggetto nei processi formativi (specialmente in relazione alle modificazioni identitarie e corporee tecnicamente indotte), gli apprendimenti sottostanti al rapporto con le tecnologie e i materiali, le implicazioni educative della relazione con la natura e gli animali non umani, la ridefinizione di alcune dimensioni teoriche del pedagogico.

#### *1. La questione del soggetto*

Tra i primi a esplorare pedagogicamente la questione del soggetto tra umanismo e post-umanismo è stato Gert J. J. Biesta, in un articolo del 1998 intitolato *Pedagogy Without Humanism*. «Education is commonly understood as an interaction between subjects; an interaction between the educator, who already is a subject, and the child, who has to become a subject by means of the pedagogical activities of the educator» (Biesta, 1998, p. 1). L'educazione secondo Biesta è comunemente intesa come una forma di interazione sociale tra soggetti: l'educatore, che è *già* un soggetto – pensato come coscienza razionale

---

<sup>109</sup> Seppur in un contesto teorico estraneo al post-umanesimo, Giorgio Prada e Cristina Palmieri, ancorandosi alle riflessioni di Riccardo Massa, tematizzano una sorta di “estetica della formazione”, data dalla possibilità di progettare, allestire, istituire e destituire una “scena” e un complessivo percorso educativo attraverso dei criteri metodologici (finzionalità, mediazione, processualità, organizzazione di ruoli, riti, tempi, ritmi, spazi e corpi) che possano indicare all'educatore professionale dei punti di attenzione per costruire strategicamente un'esperienza educativa in modo pedagogicamente fondato, curandone le dimensioni strutturali (Palmieri e Prada, 2008; Palmieri, 2011; 2012). La “forma” a cui in questo caso si fa riferimento non concerne dunque il soggetto, l'educando, ma le caratteristiche strutturali del dispositivo pedagogico che si allestisce per produrre effetti di soggettivazione, senza tuttavia che questi siano compiutamente preventivabili.

in grado di dialogare alla pari con altre coscienze umane – e il bambino, che invece *non è ancora* un soggetto e *deve* diventarlo tramite l'attività formativa promossa dall'educatore. Questa concezione, che è radicata nella tradizione umanista, incontra però un paradosso. Essa sostiene, in modo ambivalente, che il rapporto educatore-bambino – in quanto relazione fra due esseri umani che kantianamente sono “fini in se stessi” – debba essere fondato sulla simmetria, ma al contempo presuppone un'asimmetria, poiché al bambino non è riconosciuta pienamente una soggettività, la quale risulta come l'effetto di un'influenza di natura pedagogica. Il bambino cioè deve imparare a dialogare e comunicare, sviluppando forme evolute di coscienza, ma non è al principio in grado di farlo adeguatamente e in modo autonomo. «On the one hand there are educators who endorse the Kantian maxim but at the same time argue that the child is *not yet* capable of dialogue and communication» (Ivi, p. 3). Tali capacità – dialogo e comunicazione – sono difatti concepite come il segno di una condizione adulta, che presuppone una maturità individuale e sociale che l'allievo non possiede e deve ancora raggiungere. Il paradosso è che il bambino – la cui personalità e umanità risultano allo stesso tempo affermate e negate – sia costretto attraverso una coercizione a divenire una persona, ossia un soggetto libero, quindi a diventare ciò che è in quanto essere umano. Ciò significa che la soggettività, frutto di un percorso educativo e suo presupposto, *precede* l'intersoggettività – intesa in senso umanista come il risultato di azioni intenzionali compiute volontariamente da soggetti coscienti, autonomi e indipendenti – e che l'educazione finisce per configurarsi come una forma strumentale e coercitiva di manipolazione (*education as manipulation*). Grazie alla pedagogia critica, alla decostruzione postmoderna e foucaultiana della nozione umanista di soggetto e della sua presunta origine “naturale” si è giunti a una diversa concezione pedagogica, che pensa il processo educativo come comunicazione (*education as communication*). Tramite essa si sostiene che il bambino in realtà sia competente e sappia comunicare, anche se ovviamente non nelle forme adulte, e che pertanto l'educazione sia un effettivo dialogo paritario e simmetrico. In questi termini, l'intersoggettività – intesa in questo caso come campo relazionale, pratico e discorsivo, al cui interno si costituiscono determinate soggettività, che dunque non preesistono alla relazione stessa – è alla base dell'educazione. Tuttavia, l'autore ritiene che se la pedagogia manipolativa sottostima l'intersoggettività – perché il bambino gioca un ruolo attivo ed è uno dei costituenti della matrice intersoggettiva dell'attività formativa – quella comunicativa invece la sovrastima, in quanto non c'è una totale reciprocità discorsiva tra bambino ed educatore, così come nulla può garantire l'esito del processo, che è aperto e senza fine. Ma a ogni modo, la

pedagogia comunicativa consente di poter pensare la soggettività senza supporre che questa risponda a una qualche verità sulla natura dell'uomo, dato che tale natura, come ha mostrato Foucault, non esiste, è un prodotto storico e culturale mutevole. In sintesi, essa apre la prospettiva di una pedagogia svincolata dai presupposti del pensiero umanista.

La riflessione di Biesta è criticata da Pedersen, la quale sostiene che l'autore si sia limitato a proporre un antropo-decentramento simbolico, senza realmente interrogarsi sulla posizione del soggetto umano in quanto tale nel processo educativo. Alla categoria di umano continua infatti a essere conferita un'autorità incontestabile all'interno del campo formativo. In altri termini, Biesta persiste a ignorare il ruolo del non umano in ambito pedagogico (Pedersen, 2010). A ciò si può aggiungere che Biesta tende a ridurre l'educazione a comunicazione intersoggettiva, trascurando il corpo e la materialità agente. In tal senso egli non riesce a rendere ragione di come avviene di fatto il processo educativo.

La questione del soggetto è stata esaminata anche da altri autori, i quali si sono focalizzati sul rapporto tra *soggetto, corpo e ambiente tecnologico*. La tecnologia, come si è più volte ripetuto in questa tesi, è incorporata, ossia invade, colonizza e modifica nel medesimo tempo l'ambiente e i corpi degli individui (Barone, 2004a; 2012; Caronia, 1996; 2006; 2008; Marchesini, 2002; 2009; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008). L'esistenza umana, quindi la vita di ciascun individuo «è costellata di momenti in cui la tecnologia intrude il corpo, lo esplora, ne indaga sia dall'esterno che dall'interno le forme e le funzioni; sotto questi aspetti il corpo tecnologico rappresenta la realtà già presente di un corpo già ampiamente colonizzato dalle micro, bio, nanotecnologie, che ne ridisegnano i confini e ne svelano le parti interne» (Barone, 2012, p. 150). Ciò comporta che se si considera la corporeità quale luogo elettivo per la strutturazione dell'identità personale, una modificazione di essa produce di conseguenza una ridefinizione significativa della soggettività:

È così che l'artificiale, nel mentre influenza la determinazione dei contesti concreti e simbolici entro cui si svolgono le nostre esperienze, è destinato anche a trasformare i *soggetti* stessi della formazione, inscrivendosi all'interno della materialità vivente [...]. Da più parti, pertanto, viene registrato il transito in atto verso forme nuove di identità: una identità come esito (instabile e dinamico) dell'incrocio imprevedibile fra dimensioni organiche e dimensioni non organiche (Pinto Minerva e Gallelli, 2004, p. 23).

Nello specifico, Barone dà al tema della soggettività una lettura corporea e materialista (Barone, 1997; 2004a), che gli deriva dalla fenomenologia di Merleau-Ponty, dall'approccio enattivo alla cognizione di Varela e dalla pedagogia di Massa, oltreché da Marx e Foucault (Barone, 1997). L'autore propone una riqualificazione epistemologica e culturale del corpo, considerandolo come attore e mediatore nel processo conoscitivo, nelle dinamiche formative e nell'apprendimento situato. La conoscenza, così come l'educazione, è sempre incarnata e vissuta, nel senso che è costitutivamente legata all'esperienza che un determinato organismo sperimenta in relazione a un ambiente, con cui è strutturalmente accoppiato (Barone, 1997; 2012; Varela, 1994). Come ha affermato Varela, essa è "enazione", ossia azione incorporata: «le strutture cognitive emergono dai modelli sensomotori ricorrenti, che consentono all'azione di essere percettivamente guidata» (Varela, 1994, p. 150). Facendo riferimento a questo sfondo teorico, Barone interpreta il cyborg come un nuovo modo di esperire l'identità attraverso un corpo mutante, mai finito e definito, ibridazione di organico e inorganico, biologico e tecnologico, carne e circuiti, che sconvolge le mappe concettuali occidentali. Un corpo manipolabile e trasfigurabile che si offre a infinite possibilità di modellamento (Barone, 2004a). Ma se il corpo è sempre un corpo-presenza, un corpo vissuto, che possiede una storia e delimita i confini di un'identità, se è il precipitato materiale e vitale della soggettività (Barone, 1997; 2004a; 2012), quali effetti educativi produce l'esperienza delle soggettività cyborg? Come la figura del cyborg, oltre a interrogare la dimensione della corporeità, ne ridefinisce i limiti, i rapporti con l'ambiente e con le tecnologie presenti in esso? Più che formulare una risposta a tali quesiti, Barone identifica un problema teorico che necessita di essere ulteriormente sviluppato attraverso la ricerca.

Constatato il declino della concezione umanista e moderna di soggettività, Franca Pinto Minerva propone una *pedagogia del soggetto mutante* (Pinto Minerva, 2008). Il punto di partenza di tale pedagogia va rintracciato nel riconoscimento di quello che può essere definito come il *proprium* del soggetto umano, ossia la sua plasticità dinamica e imponderabile: «Il *proprium* senza fondamento del soggetto umano risiede, pertanto, in una processualità aperta e non preordinabile, ossia nella costruzione incessante e imprevedibile, che contraddistingue ogni singolo percorso esistenziale e il più complessivo percorso filogenetico della stessa specie umana» (Ivi, p. 133). Il progetto di una pedagogia post-umanista del soggetto mutante nasce allora dalla «consapevolezza della coincidenza di ciascun percorso di formazione con un percorso di tras-formazione» (Ivi, p. 138). Se ciò che caratterizza ogni essere umano è la sua vocazione ibridativa e trasformativa, se quindi

ciascun percorso biografico e formativo – poiché immerso in un incessante divenire – è in quanto tale inconcluso e transitorio, e oggi più che mai non può essere scisso dalla relazione con le alterità umane e non umane, né può essere adeguatamente tematizzato senza fare riferimento al cambiamento – legato all’evoluzione tecnologica in atto – dei corpi e degli ambienti, allora la pedagogia deve sviluppare un pensiero all’altezza dei tempi, che possa sorreggere gli attuali processi di mutamento. Essa deve pertanto centrarsi specificamente su un’educazione incardinata sulla nozione e sulla prassi del cambiamento:

Il futuro della formazione è, forse, per l’appunto, nella difficile prospettiva di saper sollecitare e sostenere il soggetto in formazione, per l’intero corso della vita, nella costruzione e nel costante esercizio di un pensiero autenticamente creativo, capace di interconnettere elementi conflittuali e antinomici, conciliando logica e fantasia, convergenza e divergenza, continuità e rottura, conscio e inconscio, ordinario e straordinario. Un pensiero, altresì, che consenta al soggetto di vivere il cambiamento quale elemento propulsivo dell’esistenza, alla luce di una perenne tensione verso il nuovo e il “non ancora”, che si esprime nell’invenzione e nella progettazione di soluzioni inedite e originali, nella formulazione di previsioni e anticipazioni nonché in un senso responsabile di presa in carico, in prima persona, del proprio destino e del destino del pianeta (Ivi, p. 140).

Una pedagogia dunque in grado di rinforzare i soggetti nel pensare le trasformazioni e nel pensarsi in trasformazione sullo sfondo di un mutamento antropologico ed ecologico tecnologicamente mediato, che investe tanto l’umano quanto il non umano, sia nelle dimensioni locali che in quelle globali.

I limiti di questa proposta a mio avviso sono due. Il primo è dettato dal considerare il non umano solo come referente materiale e simbolico presente nella realtà sociale quotidiana, senza tuttavia che se ne espliciti il ruolo decisivo nella strutturazione dei setting formativi. La conseguenza di tale approccio è che l’oggetto della pedagogia resta sempre il soggetto, seppur rappresentato come un soggetto mutante. In tal senso, nonostante pervenga a un esito ontologico ed etico non antropocentrico, essa non abbandona del tutto sotto il profilo epistemologico la cornice umanista. Il secondo, connesso al primo, è che la riflessione di Pinto Minerva si risolve in un’ipotesi di progettazione politica e socio-pedagogica che intercetta solo il piano dei contenuti e delle finalità generali dei processi educativi – “a cosa educare” – trascurando come Biesta di porsi la questione di come descrivere la



materialità agente nei contesti formativi. Essa pertanto manca di una specifica caratterizzazione di ordine metodologico.

## 2. *La questione delle tecnologie e dei materiali*

Un altro oggetto di attenzione nelle riflessioni post-umaniste in pedagogia concerne la tecnica. Questa è prima di tutto tematizzata come uno *sfondo epocale* con cui appare ineludibile confrontarsi, a partire dal riconoscimento dell'*impatto formativo dei mutamenti* che segnano l'esistenza e l'esperienza individuale e collettiva (CEM, 2008; Ceruti, 2008; Ferrante, 2012; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008; 2011; Salvarani, 2008; Tosolini, 2008). Diversi autori si domandano che cosa significhi educare e vivere nell'età della tecnica e come si possa intervenire pedagogicamente per produrre una rielaborazione delle condizioni soggettive e storico-culturali. Le trasformazioni in atto sollecitano in tal senso ad affrontare diversi ambiti interconnessi: «Nel nostro tempo pare dunque evidente che queste tre questioni – sociale, antropologica ed ecologica – siano non solo strettamente intrecciate ma che trovino nel potere dell'economia e della tecnoscienza la loro matrice unitaria» (CEM, 2008, p. 104). Si tratta pertanto di interrogarsi criticamente sul precipitato educativo dei cambiamenti, al fine di identificare, in uno scenario contrassegnato dalla tecno-scienza, quelli che possono essere i *compiti della pedagogia*. A riguardo, gli autori del primo documento CEM Mondialità (2008), Mauro Ceruti (2008), Pinto Minerva e Gallelli (2004) affermano che sia sempre più indispensabile sviluppare un pensiero ecologico, sistemico, olistico, complesso «evitando sia il ricorso all'ormai superato paradigma dicotomico quanto ogni forma di riduzionismo» (CEM, 2008, p. 104). Se i problemi sono globali e complessi e coinvolgono nel medesimo tempo l'*anthropos*, l'*oikos* e il *bios*, allora la pedagogia deve fondarsi su presupposti epistemici ed ermeneutici che consentano di interpretare la globalità e la complessità, cogliendo i collegamenti fra fattori, esperienze ed eventi differenti. Essa deve creare le condizioni teoriche e prassiche per analizzare, decostruire, comprendere e orientare una realtà in mutamento, i cui effetti si estendono nello spazio e nel tempo, impattando sia sull'umano che sul non umano. Occorre dunque un'educazione differente rispetto alla tradizione, che possa aiutare i soggetti umani a riorganizzare i rapporti tra tecnologia, antropologia, ecologia e biologia. Inoltre, "l'altro" dell'educazione non può più solo essere l'altro uomo. Poiché la formazione nel suo complesso induce certe disposizioni individuali e sociali verso le alterità non umane, appare fondamentale riuscire a ri-scrivere *l'educazione all'alterità e alla differenza* oltre le coordinate antropocentriche (Pinto Minerva e Gallelli, 2004). A livello di progettazione socio-pedagogica e di politica educativa sarebbe auspicabile pre-

occuparsi degli *effetti diretti e indiretti sugli enti non umani*, in particolare sul mondo del vivente, generati dall'educazione proposta a scuola, in famiglia e nei servizi territoriali, anche al di là di ogni esplicita intenzione. Tali effetti infatti si estendono di fatto oltre gli ambienti antropizzati e la società umana. Il non umano cioè deve essere coscientemente assunto come *un referente esterno dei processi educativi*, rispetto ai quali può essere riconosciuto come un portatore di specifici *interessi*, sia pur inconsapevoli. Anche per questa ragione in più punti della tesi ho sostenuto che sia opportuno dichiarare su quale paradigma ci si voglia attestare. Data l'attuale crisi ecologica, non ci si può più permettere a mio avviso di continuare a produrre delle pratiche e dei saperi antropocentrici, quindi intrinsecamente anti-ecologici. Ciò chiama in causa l'assetto etico e ideologico dell'educazione, sollecitandone un rinnovamento per far fronte ai problemi radicali che presenta l'età della tecnica. Queste indicazioni di carattere generale definiscono il *profilo assiologico e la collocazione politica* di una pedagogia di orientamento post-umanista, ma non ne esauriscono la riflessione rispetto alla tecnica.

Come più volte ribadito in questo scritto, attraverso le singole e concrete tecnologie e la loro interazione si modificano gli stili di vita e di consumo, gli immaginari culturali, le modalità di comunicare, gli ambienti, i corpi e i saperi; altresì si altera la percezione identitaria dei soggetti e la relazione tra umano e non umano (Barone, 2004a; 2012; Ferrante, 2012; 2013; Mottana, 2013; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008; 2011; Tosolini, 2008). L'evoluzione tecnologica sconvolge le abitudini di pensiero consolidate, nonché la materialità dei processi che investono il quotidiano. Emerge di conseguenza l'esigenza di indagare in più ambiti della vita l'impatto formativo delle tecniche, in rapporto agli apprendimenti informali che tramite queste si determinano nel campo sociale. Questa operazione risulta decisiva per poter ripensare efficacemente le pratiche educative intenzionali, in quanto i soggetti dell'educazione presentano attualmente desideri, bisogni, schemi cognitivi, comportamentali e attitudini personali differenti rispetto al passato.

In definitiva, il dibattito sull'ingresso delle nuove tecnologie digitali nella scuola e nei luoghi deputati a educare (Ferri e Mantovani, 2006; Ferri, 2008; Ferri, Mizzella e Scenini, 2009; Rivoltella, 2001; 2010; Rossi, 2009) si sviluppa anche in relazione alla percezione di un possibile scacco dei sistemi formativi a fronte delle trasformazioni socio-tecnologiche intervenute negli ultimi decenni e si riallaccia dunque alla necessità di uno svecchiamento delle prassi educative. Al contempo però, in tale dibattito si tende a sottostimare i nodi concettuali del mutamento paradigmatico legato alla crisi dell'antropocentrismo, oltre a

non considerare – se non in un’accezione didattica e strumentale – il ruolo del non umano nell’esistenza e nella generalità delle esperienze educative<sup>110</sup>.

Dal punto di vista di una pedagogia post-umanista, per prima cosa occorre ancorare la riflessione a una ridefinizione ontologica ed epistemologica del rapporto tra umano e non umano, circoscrivendo il “non umano” in questo caso agli *oggetti* e alle *tecnologie*. Nella ANT, per esempio, tale ridefinizione passa attraverso una concezione educativa socio-materialista. Come si è già avuto modo di sottolineare in precedenza, Tara Fenwick sostiene che la materialità includa corpi, testi, tecnologie, strumenti, oggetti, senza che questi siano pensati come “grezzi” o intrinsecamente distinti dagli uomini (Fenwick, 2010a). Sørensen approda invece a una definizione più articolata e dettagliata, distinguendo “materiale” (*material*) e “materialità” (*materiality*). Il termine “materiale”, che nella ANT è accostato a quello di “sociale” (*social*) per descrivere l’insieme degli elementi che compongono network ibridi ed eterogenei, secondo Sørensen va riferito principalmente a entità che possono essere considerate non umane, come oggetti, tecnologie, artefatti, ecc., e che per l’appunto appaiono distinte dall’umano. Mentre il termine “materialità” può essere usato per riferirsi tanto a dimensioni strettamente materiali quanto a dimensioni sociali, dunque sia a componenti umani che non umani. Si può parlare ad esempio di materialità riferendosi a una persona, a una risata, a un oggetto, a un ambiente virtuale. La materialità si caratterizza così come un costrutto teorico che consente di pensare la peculiare qualità di un ibrido di connettersi ad altre entità. In altre parole, è un concetto relazionale. Questa posizione dell’autrice – che tuttavia precisa che la distinzione materiale-materialità si rende necessaria solo perché non siamo attualmente ancora in grado di non concepire separatamente il sociale dal materiale – autorizza a distinguere sul piano epistemologico l’umano dal non umano, ma nel medesimo tempo permette, tramite la nozione di materialità, di creare un ponte, delle connessioni ibride (Sørensen, 2009). Secondo tale prospettiva, comunque, l’essere umano non sta *sopra* i

---

<sup>110</sup> In realtà, la riflessione pedagogica sugli oggetti e i materiali è ben presente nella tradizione educativa umanista – si pensi a titolo esemplificativo all’ “educazione delle cose” di Rousseau (1997), al ruolo dei materiali nella pedagogia della Montessori (1999), a quello dell’ambiente in Dewey (1965; 1990; 2004), o più recentemente, nel contesto del dibattito italiano, all’approccio formativo centrato sui mediatori (Canevaro, 2008; Palmieri, 2011; 2012) – benché spesso questa abbia abbracciato una concezione strumentale degli artefatti, subordinandoli a un soggetto umano cui spettava sempre l’ultima parola, in quanto ente in grado di regolare e dirigere l’esperienza verso le proprie esclusive finalità. Sarebbe a ogni modo interessante ripercorrere tale tradizione per rintracciare in essa i segni di un suo possibile trascendimento in senso post-umanista. Si può infatti asserire che tutti questi autori, focalizzandosi sul ruolo dell’ambiente nella formazione del soggetto, abbiano concepito l’educazione come un processo sociale che dipende materialmente da un intreccio di umano e non umano (le cose, i materiali, i mediatori non umani).

materiali (*above materials*) come un creatore o un utilizzatore, ma va collocato *tra* di essi (*among materials*). L'essere umano non controlla interamente i materiali per i propri fini esclusivi. Non solo infatti i materiali possono essere usati dall'umano, ma essi usano a loro volta l'umano, influenzando e cambiando le pratiche educative: «These materials may be used by humans, but they may also use the humans and influence and change the educational practice» (Ivi, p. 2). I materiali, cioè, condizionano i processi educativi. Materiali differenti generano relazioni e tipi di conoscenza e di apprendimento differenti. Per tale ragione, i materiali, tra cui le tecnologie digitali, possono contribuire alle pratiche formative in modi altri rispetto a quelli originariamente auspicati da chi li ha progettati e da chi li utilizza. Essi producono effetti inaspettati, anche quando sono in linea con gli obiettivi preposti, sebbene ciò sia generalmente negato: «The fact that educational technologies may contribute to educational practice in ways that are different from the expectations of their creators, implementers, users, and investigators is generally neglected» (Ivi, p. 7). Negli Stati Uniti e in Danimarca, racconta l'autrice, c'è stato un enorme investimento di sforzi e denaro per inserire nella scuola le nuove tecnologie (computer, Internet, ecc.). Ma tale investimento ha deluso le aspettative in termini di avanzamento nel benessere e nelle performance scolastiche. In questi due Paesi i materiali sono stati concepiti solo come strumenti per le finalità designate. Dato che i risultati non sono stati soddisfacenti, non si è cercato di esaminare ulteriormente l'accaduto, limitandosi a constatare un fallimento e a cercare nuove strategie. Il governo danese, per esempio, ha reagito decidendo di testare più spesso gli studenti e di rinforzare la disciplina, ignorando così la questione di quali apprendimenti siano stati sviluppati e di quali sviluppare a seconda delle tecnologie adoperate. Non ci si è dunque chiesti che cosa di fatto ha comportato l'introduzione dei materiali rispetto alle pratiche scolastiche, ossia quali apprendimenti, al di là di quelli attesi, si siano effettivamente prodotti. Il problema per l'autrice risiede nel fatto che si è preteso di valutare gli esiti finali dei processi educativi con criteri che non erano pertinenti in relazione alle tecnologie impiegate e dunque alle forme di apprendimento che queste hanno permesso di far emergere:

When digital technology is implemented in schools, it is usually expected to enhance the production of a certain form of learning, which is known from and performed by and through other learning materials. Having learned that criteria for validating learning changes with the learning materials, it is thus no surprise that such technology fails to deliver the expected learning effects. When implementing new technology, we must decenter from the question

of what we want to achieve with this technology. We should ask how this technology may change learning, what form of knowledge it may contribute to performing, what the methods of validation will be, and, by the end, what are the criteria? (Ivi, p. 136)<sup>111</sup>.

Rimuovendo la materialità si è finito per non “vedere” ciò che fattualmente si è realizzato. Allo stesso modo, la tradizionale ricerca umanista non tematizza i materiali, e se lo fa li pensa unicamente come mezzi in vista di scopi. I materiali sono cioè considerati prevalentemente solo nella misura in cui servono agli obiettivi dichiarati e progettati. I modi altri in cui i materiali impattano sulle prassi sociali ed educative sono poco teorizzati (*under-theorized*). Per studiare empiricamente la materialità occorre invece secondo Sørensen una particolare metodologia di ricerca, da lei denominata “*minimal methodology*”, la quale si basa sulla ANT. Tramite tale approccio non si definisce a priori il ruolo della tecnologia o dell’umano nella prassi (o quantomeno lo si definisce il meno possibile), in quanto si ritiene che il *modo specifico* in cui umano e non umano si connettono e interagiscono non è un presupposto, ma un *risultato* di ricerca: «Definitions are results, not beginnings» (Ivi, p. 28). Il punto di partenza della prospettiva di studi sull’educazione proposta da Sørensen non è dunque negli studenti e nei docenti, così come non è neppure negli obiettivi o nei bisogni: «It studies school practices, but its starting point is neither in pupils nor in teacher, and neither in goals nor in needs» (Ivi, p. 2). L’attenzione deve essere posta inizialmente sui materiali, in quanto sono questi a condizionare la tipologia dei rapporti che si creano tra studenti e docenti, le pratiche scolastiche agite, la forma che assumono le conoscenze e gli apprendimenti. Bisogna cioè verificare sul campo la morfologia delle relazioni, ossia i pattern che si strutturano a partire dall’assemblaggio di sociale e materiale. Ciò significa osservare e descrivere i processi, illuminando i modi in cui umano e non umano si collegano e gli effetti che tramite essi si determinano: «my descriptions may lead to a greater insight into how humans and nonhumans relate and which effects this may generate» (Ivi, p. 13). Conoscendo

---

<sup>111</sup> «Solitamente, quando la tecnologia digitale viene integrata nelle scuole, ci si aspetta che tramite essa si possa potenziare la produzione di una certa forma di sapere, la quale viene appresa da ed è realizzata da e tramite altri materiali didattici. Avendo compreso che il criterio per la validazione dell’apprendimento cambia con i materiali usati per apprendere, non stupisce dunque che tale tecnologia fallisca nel conseguire gli effetti di apprendimento auspicati. Quando integriamo una nuova tecnologia, dobbiamo decentrarci rispetto alla questione di ciò che vogliamo realizzare tramite essa. Dovremmo domandarci come questa tecnologia potrebbe cambiare l’apprendimento, quale forma di conoscenza essa potrebbe contribuire a realizzare, quali potrebbero essere i metodi di valutazione e, infine, quali criteri occorrerebbe adottare?» (*traduzione mia*).

empiricamente in modo dettagliato la microfisica delle pratiche educative, ci si può rendere conto della loro molteplicità: nei contesti formativi prendono vita diversi pattern relazionali, legati ai materiali usati e a svariate modalità di conoscenza e di apprendimento. Il dispositivo disciplinare (Foucault, 1993), in quest'ottica, non è pertanto l'unico pattern che fattualmente si realizza. L'ipotesi di Sørensen, in ultimo, è che solo attraverso questa sensibilità alla materialità e ai materiali divenga possibile immaginare nuove prassi, scoprendo criteri idonei per valutarle e studiarle (Sørensen, 2009).

La prospettiva di Sørensen, così come più in generale quella della ANT, può efficacemente illustrare lo scarto epistemologico e metodologico tra una ricerca condotta con un approccio umanista e una condotta attraverso il riferimento paradigmatico al post-umanesimo. Focalizzarsi esplicitamente, in una data organizzazione pedagogica, sul rapporto tra umano e non umano consente di indagare anche a livello empirico degli aspetti solitamente sottaciuti o trascurati, *in primis* l'agentività dei materiali – considerata al di fuori di una visione strumentale – e la materialità dei processi educativi.

### 3. *La questione del rapporto con la natura e gli animali non umani*

Grazie al progetto di Luc Besson e al lavoro del noto fotografo Yann Arthus-Bertrand, nel 2009 è stato girato un film documentario, *HOME*. La pellicola, disponibile gratuitamente sul *web*, è composta da immagini suggestive girate ad alta definizione accompagnate dai commenti di una voce fuoricampo che illustra l'evoluzione della Vita nel pianeta e la sua condizione attuale. Questi alcuni dei dati più significativi sulla crisi ecologica riportati nel film:

Il 20% della popolazione mondiale consuma l'80% delle risorse. Il mondo spende 12 volte di più in forniture militari che in aiuti per i Paesi in via di sviluppo. 5 mila persone al giorno muoiono a causa di acqua non potabile. 1 miliardo di persone non ha accesso all'acqua potabile. Quasi 1 miliardo di persone soffre la fame. Più del 50% dei cereali venduti nel mondo è usato come cibo per animali o come biocarburante. Il 40% dei terreni coltivabili ha subito danni a lungo termine. Ogni anno scompaiono 13 milioni di ettari di foresta. 1 mammifero su 4, 1 uccello su 8 e 1 anfibio su 3 sono minacciati dall'estinzione. Le specie stanno scomparendo a un ritmo 1.000 volte più veloce del tasso naturale. I 3/4 dei fondali di pesca sono esauriti, impoveriti o in pericoloso declino. La temperatura media degli ultimi 15 anni è stata la più alta mai registrata. La calotta polare è il 40% meno spessa rispetto a 40 anni fa. Potrebbero esserci almeno 200 milioni di rifugiati a causa del clima entro il 2050.

Una rinnovata riflessione pedagogica sul rapporto tra esseri umani e natura diviene auspicabile per lo stato drammatico in cui oggi versa la Terra. Data la portata straordinaria dell'emergenza ecologica e la sua rilevanza per il destino della Vita e quindi anche degli esseri umani, come si può facilmente prevedere, la questione dell'educazione ambientale si articola in un campo discorsivo e pratico estremamente ampio e ramificato, che chiama in causa aspetti politici, etici, ideologici, coinvolgendo sia la sfera privata che quella pubblica. Per effetto di una maggiore sensibilità ecologica, si sono diffuse numerose esperienze:

È, infatti, innegabile che a livello sociale e culturale si sia affermato un interesse sempre maggiore per la cosiddetta questione ambientale, intendendo con questa espressione il riferimento a problemi di salubrità e di gestione dell'ambiente di vita che, negli ultimi decenni, si sono resi sempre più evidenti. Un interesse crescente, è vero, a cui sono corrisposti tutta una serie di fenomeni: il diffondersi di correnti di pensiero ecologico e di movimenti politici che hanno assunto la tutela dell'ambiente a fulcro dei loro programmi; la nascita e l'azione delle associazioni ambientaliste e il coinvolgimento del settore del volontariato; la predisposizione e l'entrata in vigore di provvedimenti legislativi in questo settore; la tendenza ad una riconversione ecologica delle attività produttive; l'attenzione dei mezzi di informazione nonché la diffusione di una vera e propria "moda ecologica"; e, non da ultimo, la promozione di attività formative *ad hoc*, a partire dalla primissima infanzia (Marescotti, 2012, p. 224).

Chi oggi si occupa di educazione ambientale, si trova così a confrontarsi con un ambito di prassi e di studi eterogeneo, che si struttura tramite apporti disciplinari molteplici e diversificati, dall'ecologia alla biologia, fino alla bioetica. Il rischio di smarrire la cornice squisitamente formativa delle proposte di educazione ambientale sembra pertanto elevato. Come se "l'ambientale" finisse per lasciare in secondo piano "l'educazione", riducendola a mera applicazione eterodiretta di finalità e contenuti provenienti da altri saperi.

Inoltre, se non si vuole incorrere in posizioni teoriche ingenue, appare indispensabile confrontarsi con l'eredità dell'immaginario pedagogico tradizionale, nel quale hanno preso corpo determinate rappresentazioni della relazione fra essere umano, educazione e natura. Pur riconoscendo la specificità della situazione contemporanea, non è infatti possibile ignorare che il tema del rapporto con la natura sia presente in pedagogia fin dalle sue origini. Nella tradizione pedagogica, in estrema sintesi, esso ha assunto essenzialmente tre diverse accezioni, spesso fra loro intrecciate: educare *la* natura (in particolare la natura

umana), educare *nella* natura, educare *alla* natura. Nel primo caso si fa riferimento a tutte quelle concezioni che postulano l'esistenza di una natura propria dell'uomo, la quale va espressa o viceversa addomesticata durante i processi di costituzione dell'*anthropos*. Nel secondo caso, invece, la natura è considerata un ambiente formativo, una sorta di "setting pedagogico", in cui diviene possibile educare le persone attraverso un contatto diretto con la natura stessa. Infine, l'educazione alla natura comporta che questa sia pensata come il contenuto esplicito (o talvolta implicito) dell'apprendimento: si tratta di diffondere, divulgare, modificare, promuovere direttamente o indirettamente determinate idee, credenze, immagini, rappresentazioni della natura (Ferrante, 2013). Si pensi a titolo esemplificativo a un autore come Rousseau, che ambienta la vicenda formativa di *Emilio* in campagna, lontano dalla corruzione che domina nelle grandi città (Rousseau, 1997). Qui l'educazione è l'attualizzazione delle predisposizioni spontanee del fanciullo, che possono manifestarsi e svilupparsi pienamente solo in un contesto naturale, seppur sotto la sorveglianza del pedagogo. Il presupposto, peraltro condiviso da molti approcci puerocentrici, è che esista qualcosa come una natura umana, che l'educazione ha il compito di "trarre fuori" e portare a compimento. Ma si consideri anche la pedagogia di Maria Montessori. I bambini, scrive Montessori «vivono molto lontani dalla natura ed hanno poche occasioni di entrare in intimo contatto con essa o di averne una diretta esperienza» (Montessori, 1999, p. 73). La pedagoga ravvisa una sorta di deprivazione, o quantomeno una significativa riduzione esperienziale, che riguarda in particolare le nuove generazioni. Tale condizione, che produce secondo Montessori un'educazione inappropriata dei fanciulli, in quanto nega il loro bisogno di vivere nella natura e la loro spontanea curiosità verso di essa, rivela che sussiste un rapporto tra il disagio esistenziale e l'essere cresciuti privi di esperienze a contatto con la natura. Tanto che occorre «liberare possibilmente il fanciullo dai legami che lo isolano nella vita artificiale creata dalla convivenza cittadina» (Ivi, p. 73). La vita sociale, se non permette di ritagliarsi dei momenti in cui entrare in una relazione profonda con la natura, non consente uno sviluppo armonico della personalità. L'educazione si pone in quest'ottica come un intervento correttivo volto a compensare lo squilibrio che si è venuto a creare nel rapporto tra essere umano e natura: «Noi dobbiamo ai bambini una riparazione più che una lezione. Dobbiamo guarire le ferite inconsce, le malattie spirituali, che già si trovano in questi piccoli graziosi figli dei prigionieri dell'ambiente artefatto» (Ivi, p. 77). Da qui l'importanza dei "giardini" nell'architettura della *Casa dei bambini* e nel metodo educativo montessoriano. Del resto, sussiste ancora oggi – tanto più in un campo come quello dell'educazione ambientale



– un immaginario pedagogico riparativo, che vede nella natura delle potenzialità “terapeutiche” che possono essere impiegate per favorire una crescita “sana” ed equilibrata dei bambini. Nel corso dell’Ottocento e soprattutto del Novecento, poi, molte sono state le scuole e le offerte educative territoriali orientate a recuperare una più intima relazione con la natura durante i processi di sviluppo dei giovani, dalle *Case di educazione in campagna* di Lietz, alla *École des Roches* di Demolins (Cambi, 2003), dal movimento *scout*, fino alle più recenti esperienze di fattorie didattiche. C’è stata e c’è pertanto una costante attenzione pedagogica rispetto alla natura, frutto della presa di coscienza di un rapporto uomo-ambiente che si è fatto via via più complesso e problematico (Ferrante, 2013).

Solo relativamente di recente, tuttavia, nel dibattito pedagogico italiano e internazionale si è cominciato a parlare di “educazione ambientale” (*environmental education*), e/o di “un’educazione alla sostenibilità” (*education for sustainability*), come possibili risposte formative alla crisi ecologica (Marescotti, 2012; Stables e Scott, 2001). Il concetto di *sostenibilità* «esprime la capacità di un sistema di sostenere, ovvero di sopportare, il peso di interventi senza che ne derivino effetti tali da comprometterne irreversibilmente gli equilibri e, di conseguenza, da inficiarne la qualità e la capacità di perdurare sufficientemente integro nel tempo» (Marescotti, 2012, p. 222). In un’ottica di ecologia profonda (*deep ecology*), a dover essere sostenibile non è lo sviluppo economico, ma l’intero assetto sociale (Dalla Casa, 1996). A tal fine, occorre una nuova “alfabetizzazione” che modifichi i rapporti tra essere umano e natura, promuovendo una visione del mondo alternativa a quella antropocentrica. In tale direzione opera ad esempio la proposta di *eco-alfabetizzazione* avanzata dal fisico Fritjof Capra e perseguita dal *Center for Ecoliteracy* di Berkeley da lui fondato, il quale offre dei percorsi *ad hoc* di formazione e consulenza finalizzati a introdurre nelle scuole programmi di educazione ecocentrica (Andreozzi, 2011). Secondo Marescotti, più che insegnare e studiare ecologia, trasponendone i contenuti in ambito educativo, per poi magari ritenere che l’educazione ambientale sia una sorta di ibrido di scienza dell’educazione ed ecologia, bisogna sostenere lo sviluppo di un pensiero ecologico, o meglio, di «un impianto ecologico del pensare» (Marescotti, 2012, p. 221). Per ridefinire il paradigma di riferimento, occorre in sostanza sollecitare la produzione di un approccio relazionale e complesso (Andreozzi, 2011; CEM, 2008; Ceruti, 2008; Marescotti, 2012; Mortari, 2001; Pinto Minerva e Gallelli, 2004), che ponga l’accento sull’interconnessione tra l’attività umana e l’ambiente, tanto quello sociale che quello naturale.

La forza di tutte queste proposte mi sembra che possa essere ravvisata nella volontà di intercettare e trattare pedagogicamente una tematica oggi davvero ineludibile, nonché la consapevolezza di dover procedere oltre il piano meramente esperienziale, o informativo e contenutistico, per approdare a una vera e propria “riforma del pensiero”. Il pericolo, però, è di ridurre l’educativo a momento ingenuamente applicativo di istanze socio-politiche e filosofiche, talvolta non prive di derive ideologiche. I rischi in cui può incorrere un’educazione ambientale sono perlomeno tre: a) sollecitare troppo “il fare”, dando vita a esperienze affettivamente dense, ma povere di un’effettiva riflessione e rielaborazione culturale; b) insistere viceversa in modo eccessivo su un approccio solo simbolico e decostruttivo, oppure trasmissivo, informativo e cognitivo, privo di una forte base esperienziale; c) risolvere l’educazione in ecologismo o animalismo, concepandola come “braccio armato” di cause etiche e politiche, senza mettere a tema un’autonomia relativa del pedagogico rispetto alle determinanti morali e ideologiche. Gli approcci menzionati scongiurano i primi due rischi, ma sono tendenzialmente esposti al terzo. Da ciò si deduce la necessità di un approfondimento epistemologico per definire i rapporti interdisciplinari e le priorità teoriche e operative dell’educazione ambientale (Marescotti, 2012).

Tramite la riflessione sulla natura, si arriva infine a porre in risalto temi etici, relativi a come regolare il rapporto dell’*anthropos* col *bios*. Non si tratta solo di essere informati sullo stato attuale del pianeta, o sul trattamento crudele che in diversi settori viene riservato agli animali non umani, ma anche di ragionare su delicate questioni bioetiche, che concernono l’esistenza umana e non umana presente e futura. In tal senso, attraverso interventi formativi mirati è opportuno creare le condizioni perché i soggetti possano divenire protagonisti attivi dei mutamenti in atto, in qualità di attori coscienti, responsabili e critici, capaci di inserirsi nel dibattito pubblico e partecipare alle decisioni politiche fondamentali per la nostra come per le altre specie. A tal fine, quindi, è opportuno integrare conoscenze “umanistiche” con conoscenze scientifiche (Ceruti, 2008; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008; 2011). Ciò significa incentivare i rapporti interdisciplinari della pedagogia con dei saperi che a lungo sono stati trascurati, come l’ecologia (Marescotti, 2012), gli *animal studies* (Pedersen, 2010), o la biologia, senza con ciò, come detto, rinunciare all’autonomia disciplinare della scienza dell’educazione e di conseguenza a uno sguardo prettamente formativo su tutta la questione dell’educazione ambientale.

È in questo scenario variegato e problematico che si colloca la riflessione pedagogica post-umanista sulla natura e gli animali non umani. Per la maggior parte degli autori bisogna

superare, anche grazie alle attività educative, un atteggiamento antropocentrico, quindi anti-ecologico e specista, senza però che ciò comporti di immaginare improbabili ritorni a una natura “vergine” – come sembrano voler fare molte delle proposte precedentemente esaminate – e senza centrarsi sul costrutto di “natura umana”, impiegandolo come criterio normativo per regolare lo sviluppo dell’uomo, come spesso è accaduto nella tradizione pedagogica occidentale. Nel post-umanesimo, l’apporto educativo intenzionale alla formazione dei soggetti non è mosso principalmente da intenti riparativi o terapeutici, quanto piuttosto critico-costruttivi. L’educazione in quest’ottica dovrebbe produrre una diversa relazione tra natura, cultura, società e tecnica. In sostanza, se può essere identificata una peculiarità dell’approccio post-umanista alla questione dell’educazione ambientale, questa va ricondotta al richiamo a non separare nettamente natura e cultura e a non credere che sia possibile e neppure desiderabile un’interazione uomo-mondo non tecnologicamente mediata. La necessità di educare a un diverso rapporto con piante, ecosistemi, animali non umani è inscindibile dall’apporto culturale e da molteplici forme di tecno-mediazione. Gli autori post-umanisti ritengono che occorra dar vita a un’educazione all’alterità non umana che riconosca a questa il suo statuto di alterità e sia nel medesimo tempo anche inclusiva. Tuttavia, essi sottolineano che ciò non può avvenire al di fuori di una visione dell’uomo, della natura, degli animali, che è inevitabilmente figlia di una società *hi-tech*. Inoltre, essi invitano a considerare il radicamento dell’umano nella natura, a partire dall’accettazione della propria animalità. In quest’ultima accezione, il post-umanesimo è in piena sintonia con l’educazione ecocentrica.

Si possono enucleare diverse proposte post-umaniste riguardo il tema dell’educazione al rapporto con la natura e gli animali non umani. Alcune di queste si sono già esaminate e ci si limiterà pertanto solo a richiamarle sinteticamente. Vanno menzionati nuovamente la *zooantropologia applicata* di Marchesini, che ha preso corpo all’interno dell’esperienza della *scuola di interazione uomo-animale* (SIUA) da lui fondata, il cui intento è quello di favorire in modo scientificamente fondato un incontro con l’eterospecifico, in cui ci si possa avvalere a scopo beneficiale e valorizzativo delle implicazioni referenziali della relazione con l’alterità animale (Marchesini, 2002; Marchesini e Tonutti, 2007); il “pragmatismo liberale post-umanista” (*post-humanist liberal pragmatism*) teorizzato da Stables e Scott, finalizzato a una ridefinizione critica del curriculum scolastico e dell’educazione ambientale in chiave post-umanista (Stables e Scott, 2001); la contaminazione tra la pedagogia e gli *animal studies*, prospettata da Pedersen sia per uscire dagli schemi ideologici propri del capitalismo avanzato e della tradizione pedagogica

umanista, sia per incentivare una concezione non più subalterna degli animali non umani e decentrare il soggetto umano nel processo educativo (Pedersen, 2010); l'impegno etico e utopico, sostenuto da Pinto Minerva e Gallelli, capace di consolidarsi in un'educazione che incoraggi attivamente e responsabilmente una condivisione planetaria e una solidarietà interspecifica, per connettere l'umano con la pluralità dei sistemi viventi e artificiali, rendendolo consapevole della propria parzialità ontologica e dell'esistenza di soggettività altre, bio-artificiali e naturali (Pinto Minerva e Gallelli, 2004).

Si può inoltre fare riferimento ad altre due prospettive, che affrontano in modo differente il rapporto tra tecnica, cultura e natura. La prima è costituita dalla "pedagogia cyborg" (*cyborg pedagogy*), proposta da Tim Angus, Ian Cook, James Evans e altri autori in un articolo del 2001. I presupposti di tale pedagogia, debitrice del lavoro di Donna Haraway, risiedono nella conoscenza situata (*situated knowledge*), ossia nel riconoscere il carattere parziale e locale del sapere che si produce e quindi il proprio posizionamento specifico; nell'ontologia cyborg (*cyborg ontology*), vale a dire nel tentativo di andare oltre uno schema concettuale fondato su opposizioni binarie; e nella pedagogia del confine (*border pedagogy*), intendendo quest'ultima come un approccio che consente di mettere in questione le assunzioni egemoniche presenti nei sistemi educativi, le quali si attestano proprio su una visione del mondo contrassegnata da pretese epistemiche universali e inflessibili dualismi. Muovendo da questo quadro teorico, nel 1999 e nel 2000 gli autori hanno realizzato con degli studenti di una classe di geografia (*Geographies of Material Culture*) un corso in cui, attraverso delle riflessioni critiche e la scrittura di un giornale, sono stati interrogati i *rapporti di potere materialmente inscritti nelle pratiche di consumo quotidiane*, anche nelle più semplici e scontate, come bere una tazza di caffè con del latte. Ogni bene che noi acquistiamo e usiamo, infatti, proviene e fa parte di circuiti regionali e globali di merci. Esso è stato generato da catene di azioni – progettare, organizzare, coltivare, fabbricare, commerciare, trasportare, vendere, acquistare, ecc. – e da rapporti sociali di produzione più o meno estesi, più o meno equi, più o meno rispettosi di leggi, lavoratori, terreni, ambienti, animali. In altri termini, ogni bene di consumo è il risultato di una miriade di interazioni diffuse nello spazio e nel tempo. Attraverso una metodologia partecipativa e laboratoriale, si sono create durante il corso le condizioni perché gli studenti potessero divenire maggiormente coscienti e dunque potenzialmente più responsabili dell'impatto delle loro scelte di consumo sulle persone, sugli animali, e sull'ambiente. Si è trattato cioè di imparare a vedere il mondo con gli occhi di un cyborg (*cyborg eyes*), ossia di acquisire le competenze per ricostruire le connessioni fra elementi

della realtà eterogenei e apparentemente slegati e distanti, facendo emergere i nodi dei molteplici network in cui i soggetti sono inconsapevolmente inseriti e che con le loro azioni mobilitano, influenzano, concorrono a riprodurre (Angus, Cook, Evans et al., 2001). Il limite che Noel Gough scorge nella proposta della *cyborg pedagogy* che si è appena illustrata è che essa si concentra solamente sull'analisi dei network, senza sperimentare dei nuovi collegamenti. Gough, invece, è interessato a costruire inediti assemblaggi. Tramite una cornice teorica e metodologica da lui denominata “*rhizomANTic*”, ispirata alla nozione di “rizoma”<sup>112</sup> di Deleuze e Guattari, all'ANT e al cyborg di Donna Haraway, Gough vuole dare vita a un esperimento narrativo (*narrative experiment*) volto a provocare e sfidare le assunzioni e i discorsi dominanti presenti nei curricula scolastici e nei processi di insegnamento e apprendimento, specialmente nell'ambito dell'educazione scientifica, in cui l'autore lavora. Le pratiche educative possono essere immaginate come un network che prende forma attraverso la connessione di materiali sociali, testuali, tecnologici, organici e naturali. Occorre allora cogliere e rinnovare, al di fuori delle tradizionali dicotomie, i rapporti tra umano e non umano, tanto nell'immaginario degli insegnanti quanto nelle concrete esperienze di insegnamento: «Making these connections between material bodies and discursive formations helped me to question aspects of my practice that were occluded by the epistemological and ontological categories and dualisms that frame and permeate the humanist discourses of contemporary schooling and higher education, especially those that divide humans from others, such as human/animal and human/machine» (Gough, 2004, p. 255)<sup>113</sup>. Per ridiscutere questi rapporti, l'autore suggerisce di impiegare nei processi di educazione scientifica delle strategie narrative. Vi è infatti a suo parere un nesso tra la *science fiction* e la scienza postmoderna. Una parte della letteratura – per esempio le opere afferenti al cyberpunk – può aiutare a costruire nuovi assemblaggi discorsivi, esplorando tematiche di natura scientifica attraverso uno sguardo che permette

---

<sup>112</sup> Il rizoma è un tubero che non si sviluppa verticalmente e gerarchicamente come le radici di un albero, ma presenta configurazioni decentrate e reticolari. Deleuze e Guattari impiegano il termine “rizoma” come metafora da contrapporre ai sistemi arborescenti: «Contro i sistemi centrati (anche policentrati), a comunicazione gerarchica e collegamenti prestabiliti, il rizoma è un sistema acentrato non gerarchico e non significativo, senza generale, senza memoria organizzatrice o automa centrale, definito, unicamente dalla circolazione di stati [...]. Un rizoma è fatto di piani», intendendo con l'espressione “piani” «qualsiasi molteplicità connettibile ad altre molteplicità» (Deleuze e Guattari, 2010, p. 66).

<sup>113</sup> «Fare queste connessioni tra corpi materiali e formazioni discorsive mi ha aiutato a porre in questione aspetti della mia pratica che erano bloccati dai dualismi e dalle categorie ontologiche ed epistemologiche che inquadrano e permeano i discorsi umanisti della scuola contemporanea e dell'istruzione superiore, specialmente quelli che dividono gli umani dagli altri, come umano/animale e umano/macchina» (*traduzione mia*).

creativamente di interpretare una realtà in mutamento, contrassegnata dall'integrazione di organico e inorganico, biologico e artificiale, naturale e culturale.

#### 4. *La questione della ridefinizione del sapere pedagogico*

Uno dei temi di maggiore rilievo nelle riflessioni post-umaniste nell'area educativa è quello della ridefinizione del sapere pedagogico: dei suoi *compiti*, dei suoi *obiettivi*, delle sue *finalità*, delle sue *strategie*, del suo universo *semantico*, dell'apparato *metodologico*, *assiologico*, *etico*, *concettuale* che lo sorregge, nonché dei *rapporti interdisciplinari* che istituisce o potrebbe istituire con altri rami della conoscenza.

Il primo documento educativo CEM Mondialità sul post-umano sottolinea che «deve essere compito dell'educazione non separare i problemi tra loro ma affrontarli invece in una prospettiva olistica, sistemica e sinergica evitando sia il ricorso all'ormai superato paradigma dicotomico quanto ogni forma di riduzionismo» (CEM, 2008, p. 104). A questo fa eco l'appello di Mauro Ceruti a riformare il paradigma che regola i saperi tramite un nuovo umanesimo che integri anche i contributi delle conoscenze scientifiche (Ceruti, 2008). L'*interdisciplinarietà* da un lato, l'adozione di uno *sguardo sistemico e complesso*, che rifugga specialismi e riduzionismi di varia natura dall'altro, costituiscono due degli assi fondamentali per riorganizzare il sapere educativo e i suoi rapporti con le altre scienze. L'aspetto interdisciplinare è centrale anche negli approcci che intendono indagare le implicazioni educative della relazione tra l'umano e la tecnica, la natura e gli animali non umani (Angus, Cook, Evans, et al., 2001; Barone, 2004; Gough, 2004; Pedersen, 2010; Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008; 2011; Stables e Scott, 2001). Favorendo delle contaminazioni inedite tra la pedagogia e diversi settori disciplinari, dall'ecologia agli *animal studies*, dalla geografia alla letteratura, essi mirano a produrre un *ribaltamento delle epistemologie egemoni*, smascherando e apportando una *critica agli assetti ideologici dominanti* nel campo dell'istruzione scolastica e del regime biopolitico e bioeconomico del capitalismo avanzato. Con ciò non solo si evidenzia l'incidenza culturale e socio-pedagogica di "un'educazione alla sostenibilità" (Stables e Scott, 2001), o di un consumo critico, responsabile e consapevole (Angus, Cook, Evans, et al., 2001), ma si giunge a riconsiderare lo statuto della soggettività umana – come soggettività cyborg (Barone, 2004) o mutante (Pinto Minerva, 2008) – fino a mettere in discussione la sua autorità e centralità nei processi formativi (Pedersen, 2010). Le prassi educative e la teoresi pedagogica si aprono così alla possibilità di tematizzare soggettività altre, animali o bio-artificiali, comunque non più solamente umane. Da qui il bisogno teorico di ripensare – a

livello categoriale e di dispositivo formativo – la *questione del soggetto in pedagogia* (Pinto Minerva e Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008).

Sullo sfondo di mutamenti profondi dei saperi, del pianeta, della struttura identitaria e sociale, Pinto Minerva e Gallelli, tramite il riferimento alla scienza, all'arte, all'etica, sostengono la necessità di un impegno educativo volto a sviluppare un pensiero utopico, previsionale, creativo, ibridatore, decentrato, che consenta di curarsi del futuro e di porre le condizioni per un dialogo con le alterità umane e non umane. Attraverso una prospettiva ecosistemica e planetaria, che esita in una visione unitaria e integrata della realtà, le due autrici intendono valorizzare le differenze e concorrere pedagogicamente a direzionare in modo democratico ed eticamente sostenibile la co-evoluzione tra umano e non umano (Pinto Minerva e Gallelli, 2004). Esse inoltre avvalorano esplicitamente una pedagogia post-umanista, precisando che la loro proposta non consiste nel «rinunciare alla specificità dell'umano (alla sua irripetibile originalità, creatività, responsabilità); essa intende analizzare e discutere criticamente i limiti che, talora, hanno fatto e fanno dell'«umano» una condizione di esistenza autoreferenziale, gerarchicamente separata, superiore e autosufficiente rispetto alla complessità delle reti che connettono ricorsivamente la pluralità dei sistemi viventi (animali umani e non-umani) con la pluralità dei sistemi artificiali» (Ivi, p. 14). La pedagogia del post-umano ambisce a delineare «all'interno di una visione ecosistemica, l'ipotesi di un *nuovo umanesimo*, la possibilità cioè di una formazione alla solidarietà inter-specifica e alla fratellanza cosmica» (Ivi). Il prefisso «post» non rinvia pertanto a nessuna contrapposizione tra umano e post-umano, tra umanesimo e post-umanesimo. Piuttosto si auspica che si possa pervenire a una loro «più articolata ridefinizione [...]. Il problema, allora, è attraverso quali dispositivi far sì che la prospettiva da tanti paventata del post-umano come tramonto dell'Umanesimo venga orientata verso la promozione, appunto, di un nuovo umanesimo» (Pinto Minerva, 2011, p. 8). Una pedagogia post-umanista non è obbligatoriamente anti-umana o anti-umanista. Essa anzi può essere qualificata come un *nuovo umanesimo non antropocentrico*. Queste considerazioni di Pinto Minerva e Gallelli rafforzano dunque quanto ho in precedenza sostenuto, ossia che è ipotizzabile sviluppare un neoumanesimo al di fuori di una logica *human-centered*, sebbene a mio parere vada chiaramente specificato che questo progetto è ancora in fase embrionale.

Un'ulteriore questione concerne la rimodulazione della *ricerca educativa*, tanto teorica quanto empirica. In questo senso appare di vitale importanza il contributo offerto dagli autori e dalle autrici afferenti agli approcci socio-materialisti, in particolare alla ANT

(Edwards, 2010; Fenwick, 2010a; Fenwick, 2010b; Fenwick e Edwards, 2010; Fenwick e Landri, 2012; Sartori, 2012; Sørensen, 2009). *L'oggetto della ricerca non è più l'uomo* in quanto tale, ma l'insieme di relazioni simboliche e materiali attraverso cui, in specifici contesti formativi, si istituiscono dei network, degli assemblaggi di umano e non umano. Ad assumere rilievo in questi ambiti di studio è la prassi educativa, la quale si costituisce tramite una materialità agente. Ciò che conta non sono primariamente le motivazioni, i bisogni, gli affetti, i valori, le rappresentazioni, ma come questi si esprimono e si incarnano in trame complesse di inter-azioni che coinvolgono educatori, educandi, tecnologie, oggetti, ecc. Non solo gli umani fanno qualcosa sui e con i materiali, ma questi vincolano, influenzano, condizionano, distorcono le intenzioni soggettive, oltre a rendere pragmaticamente possibile l'agire umano stesso, orientandolo e facendogli assumere certe configurazioni piuttosto che altre. In tal senso, l'unità di analisi della ricerca educativa diviene *la relazione tra umano e non umano*, nelle sue determinanti socio-materiali.

Dal punto di vista teorico, si opera inoltre una ridefinizione di alcune *categorie* centrali del lessico pedagogico, fra cui quella di *apprendimento*, riletta anche in rapporto alla nozione di educazione.

Sørensen definisce l'apprendimento come un processo di crescita della conoscenza (*growth in knowledge*) che è inseparabile dalla prassi e dai materiali impiegati. Secondo l'autrice esso non va considerato come una realizzazione meramente umana, ma va correlato a una conoscenza distribuita – che è nell'ambiente, non nella mente dell'individuo – data dall'interazione simmetrica fra umano e non umano, fra le componenti sociali e materiali delle pratiche formative. L'apprendimento quindi è legato a un dato pattern relazionale. Se la materialità per Sørensen è la capacità di un ibrido di connettersi ad altre entità e l'apprendimento è una crescita della conoscenza, allora la materialità dell'apprendimento deve essere intesa come la realizzazione di un'abilità di crescita della conoscenza per connettersi ad altre particolari entità: «The materiality of learning must thus be understood as the achieved ability of a growth in knowledge to connect to other particular entities» (Sørensen, 2009, p. 177). Si tratta dunque di capire, o meglio di descrivere empiricamente attraverso la ricerca, come determinati apprendimenti e determinate forme di conoscenza possano essere trasposti in contesti altri rispetto a quelli in cui si sono originati, ossia attraverso quali processi, materiali e pratiche divengano trasferibili. Poiché l'apprendimento dipende dalla forma di un network, esso non può essere semplicemente trapiantato in un altro network, come se fosse un programma astratto che viene eseguito automaticamente ovunque e in qualunque circostanza, a prescindere dalle strutturazioni



socio-materiali di riferimento. Un certo apprendimento non sarà allora trasferito, quanto piuttosto trasformato dalla rete di relazioni in cui si realizza. Occorre pertanto comprendere a che condizioni avviene tale trasformazione, esaminando la concreta conformazione dell'assemblaggio di umano e non umano.

Altri autori contestano la pertinenza della nozione di apprendimento, specialmente rispetto al *lifelong learning* – inteso come apprendimento permanente, che avviene durante tutto l'arco della vita – e propongono di insistere sul termine educazione (*education*), che usano per riferirsi a una pratica formativa intenzionale (Biesta, 2006; Edwards, 2010; Landri, 2010). La contestazione della nozione di apprendimento deriva da considerazioni di diversa natura. La prima è politica. Nel quadro dell'Unione Europea il *learning* attualmente rinvia alle politiche neoliberiste, ai discorsi e alle retoriche sulla *knowledge economy* o *knowledge society*. L'apprendimento permanente in tale scenario ideologico diviene il volano per realizzare compiutamente le istanze del vigente assetto politico ed economico, il quale è incentrato sulla necessità di rispondere efficacemente all'incertezza e alla complessità delle sfide poste dalla globalizzazione dei mercati, delle informazioni, delle comunicazioni e dal crescente tasso di migrazione e di mobilità internazionale (Biesta, 2006; Edwards, 2010). L'apprendimento è considerato solo nella misura in cui serve a formare e incrementare il capitale umano. Deve cioè essere funzionale allo sviluppo economico, innalzando il livello di competitività: «One reason for the existence of similar trends in the development of policy and practice in many countries lies in the fact that governments and policy makers are responding to the same challenges, most notably the globalisation of the economy and the need to remain competitive in the global marketplace, increasing levels of migration and mobility, and the globalisation of information, communication and the entertainment industry» (Biesta, 2006, p. 170). Ciò genera un'eccessiva enfasi sugli aspetti strumentali ed economicistici dell'apprendimento e dell'istruzione, nonché una mercificazione della conoscenza, tale per cui la performatività e la spendibilità immediata del sapere divengono i criteri principali per legittimare i processi formativi (Landri, 2010; Lyotard, 2008), stabilendo quali sono degni di essere finanziati e quali no. Tramite il *lifelong learning*, poi, si ritiene che si possano fornire le conoscenze e le competenze che servono al soggetto per vivere e lavorare in una società eterogenea e in perenne mutamento. Tuttavia, queste politiche educative finiscono per produrre degli effetti di individualizzazione, scaricando il peso e la responsabilità della formazione sui singoli. L'apprendimento, così, più che essere un diritto che si iscrive in un progetto collettivo, si traduce in un dovere e in un compito personale: «It is argued that

under the conditions of the learning economy lifelong learning itself has become understood as an individual task rather than as a collective project and that this has transformed lifelong learning from a right to a duty» (Biesta, 2006, p. 169). Criticare il *lifelong learning* e quindi l'*adult education* significa dunque smascherare e denunciare le ragioni economiche sottostanti a molte delle odierne politiche educative, nonché la subordinazione di queste ultime al paradigma neoliberista, ponendo di conseguenza il problema della tenuta democratica di tutto il sistema (Ivi). La seconda ragione per cui viene contestata la nozione di apprendimento è teorica ed epistemologica. Tale nozione, infatti, è di derivazione psicologica e implica una concezione cognitivista e rappresentazionale della conoscenza (Edwards, 2010), che si focalizza esclusivamente sulla mente dell'individuo che apprende (Biesta, 2006; Edwards, 2010)<sup>114</sup>. Il concetto di apprendimento, in quest'ottica, si fonda sulla separazione della materia dal significato, dell'oggetto dal soggetto, pertanto riproduce molte delle opposizioni binarie proprie della modernità. Per queste ragioni, la categoria di apprendimento permanente andrebbe profondamente rivisitata, se non addirittura abbandonata a favore di una visione che possa cogliere l'intreccio di umano e non umano (Edwards, 2010). Per tale ragione, sia Edwards che Landri propongono di impiegare il termine educazione a fianco o al posto di quello di apprendimento. Questa scelta non rappresenta un vezzo terminologico, ma risponde alla necessità di riorganizzare concettualmente l'approccio culturale che prevale negli studi accademici, così come nelle politiche europee. Secondo Landri bisogna

riconsiderare uno spazio concettuale per l'educazione che sfugga in qualche modo al linguaggio dominante dell'apprendimento [...]. Si tratta, in effetti, di ritornare a rimettere al centro dell'attenzione la questione educativa [...] sfuggendo, da un lato, alle tentazioni semplicistiche che finiscono per ridurre l'educazione a una performance (presenti anche negli ambienti degli organismi internazionali che finanziano la ricerca su questi temi) e dall'altro, all'effetto di scomparsa della dimensione politica dell'educazione, ovvero di quel dibattito sempre aperto di che cosa è l'educazione, di quali sono i suoi fini, e di qual è il rapporto tra democrazia ed educazione, che si produce per il dominio delle discussioni su

---

<sup>114</sup> Biesta sostiene che la nozione di apprendimento sia intrisa di individualismo, mentre quella di educazione risulti maggiormente relazionale, in quanto evoca perlomeno la diade insegnante-studente: «Whereas 'education' is a relational concept that, in most cases, refers to the interaction between an educator and a student, 'learning' denotes something that one can do alone and by oneself» (Biesta, 2006, p. 175). Il limite di tale concezione di educazione proposta da Biesta, tuttavia, è che resta circoscritta al rapporto tra soggetti umani, mentre in un'ottica post-umanista la relazionalità andrebbe estesa anche al non umano, come fa per esempio Edwards (2010).

questioni di competitività e di comparazione tra performance che risultano indiscutibili (Landri, 2010, pp. 46-47).

Se l'educazione, come afferma Edwards, è molto più dell'apprendimento, in quanto comporta di assumere come oggetto di studio un composito intreccio di umano e non umano (Edwards, 2010), allora è opportuno sviluppare capacità di analisi più sofisticate, dettagliate e complesse per descrivere le pratiche educative e le stesse dinamiche di apprendimento, ponendo «un'attenzione alle condizioni situate e materiali che producono e riproducono processi di apprendimento e che sono al tempo stesso alla base degli effetti di inclusione e di esclusione sociale. I processi di apprendimento hanno, infatti, inevitabilmente una dimensione spaziale (degli involucri, delle architetture, dei sistemi di sostegno ecc.) che mobilita una molteplicità di attori umani e non umani» (Landri, 2010, p. 48). In sintesi, la nozione di apprendimento, per come spesso viene tematizzata, appare troppo collusa con il *mainstream* economicista europeo e risente di uno sguardo antropocentrico e individualista. Occorre dunque abbandonarla, oppure rivisitarla radicalmente alla luce di un approccio post-umanista e materialista, che chiama in causa allo stesso tempo l'educazione quale processo strutturalmente fallibile di sperimentazione di assemblaggi reticolari di umano e non umano, sociale e materiale (Edwards, 2010).

Volendo infine tracciare un primo provvisorio bilancio degli studi post-umanisti in pedagogia, in relazione al loro apporto specifico alla disciplina, si possono identificare a mio avviso diverse suggestioni che, se ulteriormente sviluppate, potrebbero concorrere a riorganizzarne complessivamente l'assetto.

Adottare un'impostazione post-umanista può essere utile a chi si occupa di formazione per porre in questione sotto il profilo ontologico, epistemologico ed etico il paradigma antropocentrico, svelandone le implicazioni epistemiche e valoriali, sia rispetto al modo di vivere che a quello di pensare e praticare l'educazione. Esso cioè può consentire di decostruire e quindi di de-naturalizzare molte delle categorie e degli assunti impliciti attraverso cui si interpreta la realtà nel quotidiano, rendendo potenzialmente più consapevoli i soggetti delle proprie posture morali, ideologiche, teoriche e dei precipitati esistenziali e operativi di queste. In tal senso, il post-umanesimo opera in direzione di una rivisitazione degli immaginari individuali e collettivi, delle culture educative diffuse e diviene pertanto uno *strumento analitico e critico*. Inoltre, esso *ridisegna concettualmente lo scenario contemporaneo*, offrendo le coordinate per decodificare le trasformazioni bio-

tecnologiche in atto al di là di una visione prettamente umanista. Tramite il suo apporto emerge quindi lo sfondo culturale e materiale entro cui si collocano anche il sapere pedagogico e l'educazione.

Il post-umanesimo, tuttavia, non si limita a illuminare i risvolti dell'evoluzione socio-tecnologica, a descrivere ciò che avviene nei flussi globali e locali, o a sottoporre a vaglio critico i presupposti umanisti e antropocentrici che informano le prassi e le rappresentazioni sociali e formative, ma propone una *visione alternativa*. In quanto filosofia dell'alterità ed ermeneutica della tecnica permette di *ridefinire l'uomo e la soggettività*, nonché *il rapporto con il non umano*, quindi con i materiali, le tecnologie, gli animali. Esso pone in discussione i confini tra umano e non umano a partire dall'ipotesi di un *continuum* natura-cultura (Braidotti, 2014). Avvalersi di uno sguardo post-umanista può così aprire diverse traiettorie di ricerca e favorire un'esplorazione teorica e pragmatica di tematiche, esperienze, dimensioni spesso obliate, eluse, sottostimate nel campo formativo, come per esempio la relazione con gli animali e il ruolo decisivo del non umano nei contesti educativi. La pedagogia in quest'ottica è spronata a riflettere su più piani – valoriale, morale, sociale, politico, pratico – sul problema del rapporto tra umano e alterità non umane, tanto biologiche quanto tecnologiche. Il post-umanesimo può dunque fornire un sostegno teorico per *rispondere pedagogicamente ad alcune delle sfide odierne*, costituite dalla crisi ecologica, dal declino dell'antropocentrismo – correlato alla vanificazione dei presupposti tradizionali su cui era fondata la stessa pedagogia – e dall'egemonia della tecnica.

Per quanto detto, assumere il paradigma post-umanista in ambito pedagogico consente di produrre criticamente e creativamente uno scarto rispetto ai congegni pratico-discorsivi dominanti e alla tradizione umanista, per approdare a *modelli educativi differenti*, non più (solo, o interamente) *human-centered*. Il post-umanesimo comporta pertanto un riassetto della disciplina, favorisce un incontro con gli altri saperi e promuove una riformulazione della pedagogia rispetto ai suoi *compiti*, ai suoi *contenuti* e alle sue *finalità generali* di ordine conoscitivo, etico e socio-politico. In sostanza, il post-umanesimo può rappresentare in senso lato un valido contributo per la pedagogia, nella misura in cui ne riconfigura a livello paradigmatico i confini e l'apparato assiologico e categoriale, concorrendo a riposizionarla nel mondo contemporaneo. Esso permette di enucleare e di legittimare, a partire da un determinato contesto storico-culturale contrassegnato da problematiche specifiche, gli obiettivi, i temi e i contenuti di apprendimento – a cosa educare, perché, in base a quali valori e fini – di una proposta educativa di ampio respiro. In altri termini, il

percorso teorico fin qui svolto delinea le tendenze e le intenzioni programmatiche di una possibile pedagogia post-umanista, sia sul versante teorico che su quello applicativo.

Ciò non è sufficiente tuttavia a ripensare l'educazione nell'epoca della tecnica, in quanto non interpella compiutamente la sua *struttura profonda*, ossia ciò che la rende un'esperienza particolare distinta da altre esperienze. A questo livello quindi non si accede effettivamente a formalizzare un oggetto teorico proprio della disciplina pedagogica. Non si risponde cioè alla domanda su cosa sia l'educazione *in quanto tale*, al di là dei valori e delle finalità che potrebbero orientarne i discorsi e le prassi. Occorre pertanto un approfondimento epistemologico per avanzare un'ipotesi interpretativa su quale possa essere *l'identità del pedagogico* in senso stretto in uno scenario contraddistinto dalla tecno-cultura, dal tramonto dell'antropocentrismo umanista e da istanze radicalmente anti-pedagogiche. Proprio questo è uno dei principali problemi che ci si è proposti di affrontare nella tesi<sup>115</sup>.

Si è visto in precedenza che negli studi pedagogici di impronta post-umanista l'educazione non è dipinta solo come una questione di coscienza, di valori e di tecniche poste sotto la signoria dell'uomo. In particolare, nella ANT, essa è raffigurata come un aggregato di pratiche e discorsi che materialmente sono sorretti da determinate configurazioni dinamiche e interattive, date dall'assemblaggio di elementi eterogenei interdipendenti, umani e non umani, che producono effetti di ordine formativo. Per comprendere dunque le modalità e le forme pedagogiche di produzione della soggettività umana occorre riferirsi anche al non umano, la cui presenza nelle prassi educative non è accessoria, ma strutturale. Il punto quindi diviene *decentrare la riflessione pedagogica dall'umano*. Dove decentrare non significa schivare il problema – tanto nella ricerca, quanto soprattutto nel lavoro educativo – di conoscere e rispettare le persone che concretamente prendono parte ai processi formativi, con i loro bisogni, i loro desideri, le loro paure, le loro speranze, le loro fragilità e potenzialità, le loro avversioni e motivazioni. È evidente che sia indispensabile calibrare gli interventi educativi anche in base alle caratteristiche degli educandi. Decentrare dunque non richiede la rimozione del portato esistenziale e biografico dei soggetti umani, tantomeno comporta di ignorarne la singolarità. Si tratta piuttosto di essere consapevoli che l'educazione non può essere ridotta a mero rapporto intersoggettivo e che l'oggetto di lavoro dell'educatore non è né il soggetto in quanto tale, né la relazione educativa, quanto piuttosto tutto ciò che rende materialmente possibile un'esperienza che

---

<sup>115</sup> Si veda a riguardo il terzo capitolo della tesi.

incide – seppur in modi, con gradi e intensità differenti – nella vita delle persone (Mantegazza, 2001; Massa, 1987; 2000, 2003; Palmieri e Prada, 2008; Palmieri, 2011; 2012).

L'educazione, tramite il paradigma post-umanista, può essere descritta come un *assemblaggio socio-materiale complesso e imprevedibile di umano e non umano*, che genera degli effetti di strutturazione, destrutturazione e modificazione della personalità, del comportamento e degli ambienti di riferimento. Effetti che si estendono indirettamente nello spazio e nel tempo, coinvolgendo non solo l'antroposfera, ma anche la natura e gli animali non umani. Il non umano è sia un *referente interno* alle pratiche educative – perché prende attivamente parte in esse, le condiziona e in una certa misura le rende anche possibili – sia un *referente esterno*, in quanto dal punto di vista etico-politico rappresenta un possibile soggetto di interesse, sia pur inconsapevole. A ogni modo, sotto il profilo epistemologico, studiare i meccanismi e i processi di costituzione, cambiamento, scioglimento del network, diviene uno dei compiti teorici ed empirici di una ricerca pedagogica post-umanista.

Tuttavia, le prospettive post-umaniste tendono talvolta a trascurare l'influenza esercitata dalle dimensioni propriamente affettive, pulsionali, erotiche, seduttive e transferali nel campo formativo. In breve, tralasciano gli aspetti inconsci. Tali scelte, se dichiarate, possono avere una pertinenza sul piano descrittivo della ricerca empirica, qualora per esempio si intenda concentrarsi solamente sullo studio dei pattern relazionali che si creano quando viene introdotta una nuova tecnologia in una classe (Sørensen, 2009). Se cioè l'oggetto della ricerca sono le connessioni materiali che in un dato contesto si generano tra gli umani e la tecnologia può forse avere un senso non occuparsi specificamente degli affetti. Se invece si vuole studiare dettagliatamente il funzionamento complessivo di un congegno educativo, allora diviene ineludibile interrogarsi anche sui fenomeni affettivi, o meglio, su come questi si incarnano nell'agire, dando vita a esperienze di un certo segno. Del resto, non si può neppure ignorare la svolta epistemologica apportata dalla psicoanalisi, evitando di considerare che i comportamenti sociali – compresi quelli educativi – sono pur sempre il frutto di determinanti inconscie e pulsionali (Massa, 1975; 1987; 1990; 1992; 2003; Riva, 2004). Lo scarto tra detto e non detto, visibile e invisibile, esplicito e implicito, manifesto e latente non può non essere tematizzato se si vuole pervenire a un'analisi raffinata della realtà educativa (Riva, 2004). A ciò va aggiunto che una ricerca empirica in pedagogia non dovrebbe soltanto accrescere la conoscenza, ma anche prospettare un ripensamento delle pratiche, offrendo degli spunti per la

progettazione, la valutazione e la realizzazione dell'azione formativa. In quanto disciplina teorico-pratica, infatti, la pedagogia si connota come una «tecnologia dell'educazione» (Massa, 1975, p. 108). Essa non può non porsi il problema delle tecniche procedurali con cui dirigere efficacemente la prassi educativa, istituendo «il suo carattere strategico e programmatico» (Ivi, p. 105). Si tratta cioè di delineare «le modalità operative con cui produrre l'evento educativo» (Ivi, p. 109). Limitarsi ad asserire, come fanno diversi autori post-umanisti, che un intervento educativo vada costantemente rinegoziato e riprogettato, in quanto fallibile ed esposto all'imprevedibile, è un'indicazione certamente sensata, ma metodologicamente troppo debole e generica per avere una qualche effettiva influenza sulle prassi. Resta quindi scoperto il nodo di quale possa essere l'apporto del sapere pedagogico rispetto all'orientamento metodologico dell'azione formativa. Infine, ci si può domandare se sussistano nelle pratiche educative degli elementi strutturali, ricorrenti, relativamente invariati, che possono costituire un oggetto pedagogico in senso proprio, da problematizzare filosoficamente e da studiare scientificamente. Un oggetto che, una volta delimitato, esplicitato e formalizzato, possa essere assunto concettualmente e pragmaticamente dagli educatori professionali per allestire intenzionalmente dei setting formativi, avendo in mente qual è il cuore del proprio lavoro. Una tale operazione epistemologica dovrebbe cioè consentire di tracciare i contorni di un campo professionale e di definire – anche operativamente – un ruolo, sicché si pone come preliminare alla differenziazione prassica e culturale degli educatori rispetto ad altre figure che agiscono nei contesti formativi e di cura. Sul versante disciplinare e gnoseologico, le condizioni di possibilità del sapere pedagogico riguardano la capacità di individuare «un campo d'esperienza entro il quale sia possibile specificare in maniera differenziale un oggetto di ordine pedagogico, e la possibilità di poter istituire tra un simile oggetto, e un complesso organizzato di significati linguistici, un livello di interpretazione definibile come scienza» (Ivi, p. 95). Una tale specificazione differenziale diviene praticabile se il campo d'esperienza che si assume «presenta un tratto caratteristico e ricorrente che non cade all'interno degli oggetti di altre discipline e di altre attività» (Ivi, p. 96). In altre parole, per costruire la pedagogia come sapere specifico sull'educazione, occorre rintracciare un particolare ambito dell'esperienza e all'interno di esso individuare un peculiare oggetto di ricerca, che non è indagato da altri saperi. Un oggetto che andrà detto, compreso, osservato con metodi, categorie teoriche e un linguaggio propri. Questo ragionamento epistemologico, volto a tematizzare un'auspicabile differenziazione disciplinare della pedagogia rispetto alle altre scienze, con tutte le sue possibili ricadute operative e

professionali, è pressoché assente negli studi post-umanisti in educazione. Per esempio la ANT, che in prima battuta è un approccio sociologico e una metodologia di ricerca, rifiuta qualsiasi categorizzazione “a priori”. A rigore, perciò, si dovrebbe rinunciare a identificare un oggetto pedagogico in senso proprio, nel senso che come pedagogisti dovremmo accontentarci solo di descrivere e analizzare ciò che di volta in volta “troviamo” nelle diverse situazioni empiriche che possono essere definite formative, senza poter procedere a una qualsivoglia generalizzazione e senza, in definitiva, poter neppure spiegare perché e a che condizioni quelle situazioni possono essere definite come formative. È come se mancasse un passaggio teorico tra la descrizione – per quanto estremamente accurata e dettagliata – di un contesto educativo e l’individuazione di ciò che in esso fattualmente produce educazione. Eppure è proprio quest’ultimo punto a rendere pensabili un’azione educativa e una progettazione pedagogicamente fondate, nonché la legittimazione sociale di una figura professionale che possa qualificarsi come esperta dei processi formativi.

Per tutte le ragioni illustrate, pur senza rinnegare la valenza degli approcci che si sono trattati, occorre introdurre ulteriori elementi teorici. Questi possono essere rintracciati nella prospettiva elaborata dal pedagogista e filosofo dell’educazione italiano Riccardo Massa (1945-2000). La scelta di ricorrere a Massa è dettata da due fattori: il primo è che il suo pensiero si presta a essere accostato per alcuni tratti agli approcci socio-materialisti, in particolare all’ANT (Sartori, 2012), e risulta relativamente coerente, sotto il profilo epistemologico, con diversi presupposti paradigmatici del post-umanesimo; il secondo è che la sua riflessione consente di correggere gli aspetti critici che si sono poc’anzi evidenziati, prospettandone una possibile riformulazione pedagogica.

### **5.3 Riccardo Massa e il post-umanesimo**

Al fine di delineare una proposta pedagogicamente fondata sotto il profilo teorico che possa rappresentare una possibile risposta alle questioni sollevate nella tesi, relative soprattutto all’identità della pedagogia nell’età della tecnica e quindi alla struttura dell’evento formativo, in quest’ultima parte del capitolo si farà dialogare la prospettiva massiana con il post-umanesimo. Dapprima si giustificherà l’accostamento di Riccardo Massa al post-umanesimo, successivamente si ripercorreranno alcuni degli snodi



fondamentali della ricerca massiana<sup>116</sup>, per infine mostrare gli apporti reciproci fra Massa e il post-umanesimo in relazione agli obiettivi teorici della tesi. In particolare si prenderanno in considerazione le parti della teoria massiana che risultano maggiormente congruenti con la visione post-umanista.

Pur a fronte di un problema ricorrente in tutta la sua opera – fare della pedagogia un sapere scientifico, dotato di un proprio oggetto specifico – è possibile identificare perlomeno tre svolte nel pensiero di Massa: la prima, intorno alla metà degli anni ottanta, in cui l’oggetto della pedagogia, precedentemente identificato nella metodologia, diviene il dispositivo strutturale; la seconda, a cavallo tra la fine degli anni ottanta e gli anni novanta, vede Massa, con un gruppo di suoi collaboratori, dare vita alla Clinica della Formazione; la terza, rimasta largamente incompiuta a causa della prematura scomparsa dell’autore, si attesta nella seconda metà degli anni novanta e consiste nello sviluppo dell’analogia tra educazione e teatro. Nell’analisi che si condurrà di seguito ci si concentrerà prevalentemente sulla prima svolta, riservando alla Clinica della Formazione e alla deissi teatrale solamente alcuni accenni. Si è ben consapevoli dell’operazione di selezione che si sta compiendo e della conseguente significativa riduzione della complessità dell’iter teorico di Riccardo Massa. Il punto però non è ricostruire dettagliatamente tutto il suo pensiero, quanto piuttosto impiegarne alcune parti per affrontare l’ordine di problemi con cui ci si sta confrontando nella tesi. Non si tratta evidentemente neppure di fare di Massa un post-umanista *in nuce*, o costringerlo in una formazione discorsiva che non gli appartiene. Se si azzarda un meticciamiento tra Massa e il post-umanesimo è solo per guadagnare un punto di vista teorico che permetta di ridefinire a livello paradigmatico il sapere pedagogico, riconoscendo però un oggetto specifico su cui fare ricerca e attraverso cui poter offrire agli educatori professionali dei criteri di leggibilità e di intervento rispetto all’esperienza educativa.

---

<sup>116</sup> Sul pensiero e l’opera di Riccardo Massa – sia rispetto alla sua teoria in generale, sia rispetto ad alcuni ambiti specifici di essa (Clinica della Formazione, dispositivo pedagogico, finzionalità, approccio materialista, ecc.) nonché alle loro applicazioni in diversi campi educativi (scuola, sport, ecc.) – rimando alla seguente letteratura secondaria: Barone (1997; 2004b), Ferrante e Sartori (2011; 2012), Mantegazza (1998; 1999; 2001), Orsenigo (2006), Palma (2009), Palmieri e Prada (2008), Rezzara (2004; 2010), Rezzara e Cerioli (2004), Rezzara e Olivieri Stiozzi (2004), Riva (2004), Sartori (2012).

### **5.3.1 Massa e il post-umanesimo: una contaminazione possibile?**

Riccardo Massa non ha mai citato nella sua opera il post-umanesimo, tantomeno si è mai definito post-umanista. Di conseguenza non può essere considerato a pieno titolo un autore afferente al post-umanesimo.

Al di là comunque di un'attribuzione puramente nominale, si può provare a spostare l'accento sulle tematiche più rilevanti del post-umanesimo – rapporto tra umano e non umano (animali, natura, tecnica), ridefinizione dell'antropologia di riferimento e della soggettività, discussione critica dell'antropocentrismo umanista – per verificare se nel pensiero massiano sia in qualche modo presente un'attenzione a esse. Anche così però non sembrano esserci evidenti punti di contatto. Massa infatti ha riflettuto solo marginalmente e perlopiù in modo critico sul soggetto e sul modello antropologico che una pedagogia dovrebbe o potrebbe sviluppare, riportando la discussione su di essi più che altro su un piano ideologico, politico e filosofico, o declinandola nell'alveo della pedagogia tradizionale, il cui retaggio moralistico e valoriale incentrato sul “dover essere” dell'uomo inficia la possibilità della nascita di una nuova scienza pedagogica (Massa, 1975; 1987; 1990; 2003). È chiaro a ogni modo che Massa rifiuta decisamente l'idea che possa esistere qualcosa come un'essenza umana. Egli piuttosto considera l'uomo come un prodotto storico e culturale mutevole, che proprio l'educazione concorre in tempi, modi e forme differenti a realizzare. Questa concezione è condivisa anche dai post-umanisti, ma appare troppo generica per creare una risonanza davvero significativa con Massa.

Non si può non tener conto poi che il tema dell'animalità e quello ecologico risultano pressoché assenti nell'opera del pedagogista. Per quanto concerne il rapporto tra uomo e natura vi sono alcuni accenni – sebbene mai approfonditi – in alcune opere. Questi sono relativi alle rappresentazioni e alle pratiche educative connesse alla natura, rintracciabili nella storia del pensiero pedagogico (Massa, 2003), al rapporto privilegiato con la natura di alcune esperienze formative come lo *scoutismo* (Massa, 1977), o al fatto che l'uomo è anche connotato biologicamente e che l'educazione favorisce il passaggio dalla natura alla cultura, senza tuttavia che tale movimento comporti una rimozione delle componenti biologiche dell'essere umano (Massa, 1975; 1987; 2003).

L'autore si è altresì interessato, anche se in modo sporadico, alle tecnologie, in particolare della comunicazione, rilevandone l'impatto formativo sullo sviluppo dei soggetti nei contesti extrascolastici e familiari (Bertolini e Massa, 1976; Massa, 1977; Massa, 1997a; 1997b), pur senza giungere all'elaborazione di una teoria educativa della relazione fra uomo e tecnica, né senza fare dei media uno degli assi privilegiati della sua ricerca. Egli

inoltre ha definito la pedagogia come tecnologia dell'educazione (Massa, 1975; 1977; 2003) e l'educazione stessa come «un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della loro materialità a un sistema di corpi» (Massa, 2003, p. 471). L'educazione è qui pensata – con forti risonanze con Sloterdijk – come un'antropotecnica formativa (Sloterdijk, 2004) o, in termini foucaultiani, come un dispositivo di assoggettamento e soggettivazione (Foucault, 2005). In questo senso, ma solo rispetto a una definizione tecnica dell'educare, tramite la mediazione di Foucault si potrebbe avvicinare Massa ad alcune filosofie critiche post-umaniste, tra cui quelle di Donna Haraway, di Rosi Braidotti e di Peter Sloterdijk. Ma in realtà appare una convergenza dettata da un comune approccio anti-idealista alla questione antropologica piuttosto che un'effettiva sintonia teorica.

Sembrerebbe per di più che per Massa l'educazione sia un fatto propriamente umano. Molto spesso, infatti, nei suoi scritti l'autore affianca il termine “umano” a quelli di formazione e di educazione, parlando a più riprese di “formazione umana” e di “educazione umana”. Ci si potrebbe però chiedere che bisogno ci sia di specificare in continuazione che l'educazione e la formazione sono umane se le si considera un *proprium* dell'uomo. Non è pleonastico? Non sarebbe sufficiente scrivere solo “educazione” senza aggiungere alcuna aggettivazione, dando per scontato che essa si riferisca necessariamente soltanto all'uomo? Oppure, azzardando, si potrebbe supporre a riguardo che nel discorso massiano agisca sotto la superficie del linguaggio manifesto come una latenza, qualcosa di non detto e di sommerso, che potrebbe sintomaticamente rinviare all'idea inconfessabile che l'educazione oltrepassi le barriere della specie umana. Se anche fosse, non è comunque il caso di basare un affiancamento tra Massa e il post-umanesimo su una traccia verbale così labile e su una sorta di improvvisata psicoanalisi del discorso.

Quanto scritto fino a questo momento rappresenta un invito alla prudenza nell'accostamento tra questo autore e il paradigma post-umanista. Per un altro verso, però, il pensiero di Massa offre un margine sufficientemente denso di rimandi teorici non umanisti perché si possa aprire lo spazio per ipotizzare molteplici punti di contatto con il post-umanesimo. Innanzitutto, Massa condivide con i post-umanisti alcuni riferimenti culturali, desunti dallo strutturalismo o vicini a esso, come Althusser, Lacan e soprattutto Foucault. In secondo luogo, Massa dimostra una certa sensibilità al dibattito tra umanismo e antiumanismo, cercando di tradurne le implicazioni su un piano squisitamente pedagogico (Antonacci e Cappa, 2001; Massa, 1975; 1990; 2003). Addirittura ne *Le tecniche e i corpi* avanza esplicitamente la proposta di una pedagogia fondata su assunti

metateorici antiumanisti, volti a ribaltare le logiche della pedagogia tradizionale: «Si propone dunque una concezione piuttosto antiumanistica dello strutturalismo psicoanalitico e dello strutturalismo marxista come metateoria educativa, che sembra se non altro salutare rispetto a un discorso così vietamente umanistico come quello della pedagogia tradizionale» (Massa, 2003, p. 405). Attraverso tali assunti e in polemica con le pedagogie idealiste, spiritualiste, neotomiste, personaliste e trascendentali, Massa giunge a definire l'educazione come una struttura impersonale dinamica e inerte (Massa, 1987; 1993; 2003), che l'autore descrive impiegando provocatoriamente metafore non umane, soprattutto macchiniche: macchina, congegno, meccanismo, messa in scena (Massa, 1993; 2003).

L'educazione si dà attraverso una sintassi di elementi eterogenei, un sistema di relazioni socio-materiali (Massa, 1987; 1997a; 2003) che non si risolvono in un «processo interumano» (Massa, 2003, p. 128). L'essere umano non è né l'unico, né il principale agente dell'educazione. Egli è parte di un ingranaggio complessivo, che è messo in moto da una struttura materiale, ma invisibile e incorporea, che genera «l'efficacia causale» dell'educazione (Ivi, p. 56), benché la nozione di causalità vada intesa non in senso determinista ma come causalità condizionale (Massa, 1975). Se dunque l'uomo è prodotto dall'educazione e se l'educazione non è compiutamente diretta e controllata dall'uomo e la sua struttura è composta anche da elementi non umani, allora l'uomo è l'esito di processi che emergono da un intreccio di umano e non umano. In questo sta forse il punto di maggiore vicinanza teorica fra Massa e il post-umanesimo<sup>117</sup>.

Tutto ciò avvalorava e legittima l'ipotesi di una possibile contaminazione tra la prospettiva massiana e quella post-umanista, sebbene tale connessione vada collocata prevalentemente su un versante epistemologico piuttosto che etico. Del resto, è proprio questo il piano di maggiore interesse per attuare una revisione della pedagogia non solo sotto il profilo generalmente metodologico, gnoseologico, assiologico e categoriale, ma anche rispetto alla possibilità di coglierne la specificità e quindi l'identità disciplinare nell'età della tecnica.

### ***5.3.2 I presupposti teorici di Massa***

Prima di entrare nel merito della ricerca massiana e del suo contributo alla possibile nascita e all'eventuale sviluppo di una nuova scienza dell'educazione, si illustreranno alcuni dei principali riferimenti concettuali che hanno orientato il suo modo di concepire la scienza,

---

<sup>117</sup> Il materialismo massiano e la definizione di educazione come dispositivo (Massa, 1987; 1991; 1997a; 2003) che emerge da una struttura reticolare di simbolico e materiale, hanno consentito a Daniele Sartori di mostrare la vicinanza teorica di una parte del pensiero di Massa agli approcci socio-materialisti, in particolare all'ANT (Sartori, 2012).

la pedagogia e l'educazione. La prospettiva di Massa, come lui stesso ha affermato, si definisce all'interno di un quadro teorico e metateorico contrassegnato da uno *strutturalismo critico e materialista* di matrice marxista e psicoanalitica (Massa, 1975; 2003).

Per quanto concerne lo *strutturalismo*, diversi sono gli autori che Massa ha citato e assunto pedagogicamente: Talcott Parsons, Louis Althusser, Jacques Lacan e Michel Foucault su tutti. In senso generale, essi sono stati impiegati per il contributo che hanno dato alla «problematizzazione epistemologica delle scienze umane volta a mettere in luce le determinazioni strutturali di vario tipo dell'esperienza individuale, storica, sociale e culturale» (Massa, 1990, p. 278). In termini specificamente pedagogici, tramite un approccio epistemologico strutturalista, anziché «continuare ad assegnare un primato alla dimensione storica, umanistica, soggettivistica e valoriale dell'esperienza educativa» (Ivi) diviene possibile studiarne le strutture latenti, intendendo queste ultime non come «strutture trascendentali o esistenziali, ma come strutture simboliche e materiali, relative alle relazioni dialettiche e invarianti che intercorrono tra i vari elementi culturali di qualunque dispositivo formativo in atto, intenzionale o no che sia» (Ivi). Ciò risponde inoltre all'esigenza di un «definitivo superamento, senza riduzionismi reciproci, della distinzione tra scienze umane e scienze naturali anche per la pedagogia, al di fuori di ogni ingenua identificazione fisicalista» (Ivi, pp. 278-279). La pedagogia non si deve più occupare solo dei significati, delle rappresentazioni, dei valori e delle intenzioni, ma deve cogliere la *struttura emergente* dell'esperienza educativa, per come essa si dà nella realtà storica e sociale e nella micrologia delle pratiche quotidiane in diversi contesti.

Rispetto al *materialismo*, Massa opera grazie ad Althusser una rilettura della teoria marxista del materialismo storico, nella quale la materialità emerge come «l'insieme delle condizioni che agiscono in modo complesso sulla realtà nel suo determinarsi storico» (Barone, 1997, p. 33). Massa, a differenza di molti studiosi a lui contemporanei, non aspira a un uso prettamente politico e dottrinale di questa teoria, volto solo allo smascheramento delle implicazioni ideologiche e di potere dell'educazione, vale a dire della sua compromissione con l'ordine dominante e le forze socio-economiche. Per il pedagogista milanese occorre «intendere una scienza marxista dell'educazione non soltanto come una pedagogia filosofica, né soltanto come una critica dell'epistemologia, che sono gli usi più correnti del marxismo in pedagogia» (Massa, 2003, p. 445). Delineare la possibilità di una scienza materialista di ispirazione marxista non significa neppure che «solo il marxismo sia scienza, che vi siano come delle verità marxiste da cui dedurre di volta in volta questa o

quella teoria scientifica particolare» (Ivi, p. 435). L'intento massiano è ancora una volta fortemente *epistemologico*. Esso è finalizzato a servirsi dello strutturalismo marxista per *produrre un oggetto teorico* che permetta alla pedagogia di guadagnare un legittimo statuto scientifico (Massa, 1975; 2003).

L'idea di scienza sottesa a tale impresa non deve però rinviare a un'accezione di questa che la qualifichi «né in senso troppo debole, né in senso troppo forte», ma che piuttosto la dispieghi «criticamente sui propri modi di produzione teorica» (Massa, 2003, p. 434), senza ingenui entusiasmi scientifici e tecnologici e senza la pretesa di dar corpo a un sapere certo, assoluto, monolitico e totalizzante. Il pensiero non si rapporta mai alla realtà empirica in modo astratto o speculare, ma opera su di essa come una materia da trasformare in conoscenza. Esso in ogni caso non trasforma direttamente la realtà materiale, ma solo quella teorica. Sulla scia di Althusser, ne *La scienza pedagogica*, Massa concepisce la teoria come una prassi, nel senso che la conoscenza è una *pratica teorica di produzione*, i cui processi richiamano per analogia le forme di produzione materiale. La *pratica-teorica* va distinta dalla *pratica-pratica*, ossia dall'insieme delle «manifestazioni umane che agiscono direttamente sulla realtà materiale per mezzo di altre realtà materiali» (Massa, 1975, p. 23), come il corpo e gli strumenti. Campo teorico e campo materiale costituiscono quindi «due strutture distinte dotate di un proprio ordine interno» (Ivi, p. 24). Ciò pone naturalmente il problema della loro relazione reciproca. Secondo Massa, la strutturazione dei due campi comporta il ripiegamento della struttura teorica su quella materiale e «l'appropriazione scientifica della struttura materiale da parte di quella teorica» (Ivi). Si tratta di concepire «il rapporto tra campo teorico e campo materiale come il rapporto fra due modalità intenzionali d'una stessa relazione esistenziale con la realtà storica» (Ivi, p. 25), escludendo tuttavia qualunque assunzione soggettivistica di tale rapporto. Qualsiasi forma di conoscenza risulta storicamente determinata, poiché è influenzata e resa possibile da individui, condizioni e rapporti materiali. È in questo senso che va intesa l'affermazione che la scienza è una prassi teorica: «La scienza è prassi teorica che emerge dalla prassi materiale, e dunque risulta materialmente fondata in senso storico» (Ivi, p. 116). Per quanto concerne «le cosiddette scienze umane o scienze sociali», queste «si pongono non solo come prassi teorica, ma come prassi teorica che si propone di teorizzare la prassi» (Ivi, p. 117). La prassi emerge in quest'ottica come l'oggetto trasversale delle scienze umane, le quali sono volte a teorizzare, spiegare, comprendere la condotta umana, istituendo le condizioni per operare su di essa trasformandola. Proprio per

questa ragione *le scienze umane non sono altro che scienze dell'educazione* (Massa, 1987; 2003)<sup>118</sup>.

Massa in sintesi sostiene che la scienza – qualsiasi scienza, anche le scienze umane – sia una pratica teorica storicamente e culturalmente condizionata che si traduce in un'applicazione tecnologica: «la scienza si prolunga per sua natura, sulla base di una effettualità situazionale, in programmazione tecnologica e in operatività tecnica» (Massa, 1975, p. 116). Le scienze umane, dunque, in quanto si riferiscono a eventi prassici, storici e socio-culturali, da cui sono condizionate e che cercano a loro volta di condizionare elaborando delle tecnologie sociali, possono essere ripensate, pur nella loro relativa autonomia, attraverso una *metateoria marxista*. Massa ricorre quindi al materialismo marxiano come metateoria, ossia come «teoria generale delle scienze umane e sociali» (Massa, 2003, p. 435), in modo da procedere a una fondazione storico-materiale della scienza pedagogica (Massa, 1975; 2003). Tutte le scienze, pur nella loro singolarità categoriale, lessicale, metodologica, presentano delle convergenze rispetto a oggetti di ricerca, metodi, concetti. Il marxismo può essere allora concepito «come fondazione unitaria di carattere metateorico su cui poi si strutturino diversi campi d'indagine, una molteplicità di linguaggi, di discipline e di oggetti» (Massa, 2003, p. 446). In altri termini, Massa vaglia la possibilità che il marxismo, anche e soprattutto attraverso Althusser, possa contribuire a creare le condizioni di possibilità per una nuova scienza dell'educazione, aprendo quello spazio di pensiero necessario affinché la pedagogia riesca a individuare nelle prassi storiche e materiali un proprio specifico oggetto di studio, all'interno della più ampia cornice delle scienze umane, che di quelle stesse prassi pure si occupano.

L'educazione, in quest'ottica, è concepita come una *prassi*: «in realtà l'educazione, se è tale, è sempre prassi, e ove non è prassi non è educazione. Al di là degli scopi e dei valori che la orientano, l'efficacia della prassi educativa consiste appunto nell'istituire prassi. Si tratterà magari di una prassi reificante e alienante, ma ogni processo educativo non può che rimandare ad una propria base storico-materiale, e dunque non può che istituire prassi. Se

---

<sup>118</sup> Ciò rimanda al rapporto tra *pratiche discorsive* e *pratiche non discorsive*, quindi alla relazione inscindibile tra *potere e sapere*, che è stata studiata con particolare acume da Michel Foucault (1988; 1993; 2004; 2005), autore che non a caso Massa già conosceva negli anni settanta e che dagli anni ottanta rivestirà un'importanza decisiva nella costruzione della teoria massiana. Le scienze umane possono essere considerate scienze dell'educazione nel senso che sono mosse da bisogni e intenti educativi, dichiarati o latenti. Foucaultianamente «nella loro destinazione educativa, vale a dire nella loro funzione di normalizzazione o di controllo, si svelerebbe infatti l'emergenza politica ed epistemica delle scienze umane» (Massa, 2003, p. 411). La crisi attuale della pedagogia allora diviene «la crisi del sapere occidentale sull'uomo e sulla società» (Ivi, p. 412), causato dall'impotenza teorica e operativa delle scienze dell'educazione di trasformare realmente i rapporti esistenti.

non v'è prassi neanche v'è educazione, ed è per questo che agire soltanto attraverso modalità ideologiche non significa mai educare» (Massa, 1975, p. 168). L'educazione pertanto è una prassi che «si tratta di conoscere nella sua struttura latente, nella sua specificità di prassi educativa» (Massa, 2003, p. 451)<sup>119</sup>. Dal punto di vista pedagogico, quel che più interessa Massa è «capire che cosa rende possibile un certo effetto; si tratta cioè di capire come avviene l'educazione» (Ivi, p. 447). Il materialismo quindi, unito allo strutturalismo, consente a Massa di trovare un punto di vista teorico per interpretare l'accadere educativo concreto, ancorando tale interpretazione a un campo fenomenico ed esperienziale realmente esistente: «una scienza marxista dell'educazione deve avere un oggetto reale da conoscere» (Ivi, p. 450). Un oggetto che sia dialetticamente connesso ad altri oggetti e ad altri campi esperienziali, ma che sia al contempo anche delimitabile concettualmente e pragmaticamente.

Per quanto scritto, il materialismo massiano si riferisce a più livelli della realtà umana. In senso lato, esso indica *un insieme di prassi che agiscono sul piano storico e sociale*. Queste afferiscono a rapporti materiali di produzione, a determinate forze socio-economiche, a istanze politiche e di potere che contrassegnano la società nel suo insieme e incidono in diversi gradi e misure sulle istituzioni e sui processi formativi, nonché sulle stesse pratiche teoriche, rappresentandone per di più le condizioni storiche di insorgenza e di dissoluzione. Altresì il materialismo massiano rimanda a una *materialità libidica e corporea* – indagata tramite la psicoanalisi – che funge da bacino pulsionale e fantasmatico delle relazioni sociali in generale e di quelle pedagogiche in particolare. L'educazione difatti è «una prassi materiale determinata che rinvia a pulsioni ed a significazioni inconsce. Per questo una futura scienza dell'educazione dovrà ripensare autonomamente e criticamente sia lo strutturalismo marxista, sia lo strutturalismo psicoanalitico, sia soprattutto la loro possibile connessione» (Massa, 1987, p. 49). Una materialità libidica dunque che va correlata allo sfondo storico complessivo, se non altro perché l'educazione, come ha mostrato Freud, tende a una repressione addizionale e a una sublimazione pulsionale che risultano necessarie al mantenimento di un certo assetto sociale ed economico, benché non sopisca mai del tutto e anzi si alimenti di quell'eccedenza affettiva

---

<sup>119</sup> Pensare l'educazione come prassi rimanda al problema della sua specificità, ossia a ciò che la differenzia dalla vita e da altre prassi, distinzione preliminare per poter fondare una scienza pedagogica. L'educazione può essere allora considerata, come ha fatto Bertolini sulla scia della fenomenologia husserliana, come una *regione ontologica* e la pedagogia come una *scienza regionale* (Bertolini, 1988). Anche Massa, seppur in un contesto teorico differente rispetto a quello di Bertolini, ha scritto che la pedagogia consta in un'analisi «fenomenologica e strutturale di una regione profonda dell'esperienza umana» (Massa, 1987, p. 16).



che consente di vivere pienamente i rapporti educativi stessi come rapporti di seduzione e potere, nonché di dar vita a prassi rivoluzionarie. Quanto scritto significa «concepire ad un tempo l'educazione come il processo dialettico di strutturazione delle personalità umane attraverso la loro relazionalità libidica e produttiva con l'ordine socioculturale e socioeconomico, e il processo di strutturazione dell'ordine socioculturale e socioeconomico attraverso la relazionalità libidica e produttiva che struttura le stesse personalità umane» (Massa, 1975, p. 65). Tutto ciò restituisce lo spessore di una materialità che tocca nel profondo i *vissuti* individuali e collettivi, e che quindi può essere interrogata concettualmente, oltre che dal marxismo e dalla psicoanalisi, anche dalla fenomenologia e dall'esistenzialismo (Barone, 1997; Massa, 1975). Infine, è la *materialità del dispositivo educativo* – data dal rapporto strutturale tra spazi, tempi e corpi, e dalle loro molteplici connessioni con la *materialità della vita* (Massa, 1987; 1991; 1992), con gli affetti e con la prassi storica – quella che più consente una tematizzazione marcatamente pedagogica. La materialità va perciò intesa in ultima istanza come «accadere concreto, storicamente e socialmente condizionato, entro una certa fisicità corporale, spaziale e temporale, nell'ambito di una loro peculiare simbolizzazione linguistica dettata dall'inconscio e dal loro specifico regime esperienziale» (Massa, 1987, p. 49).

Grazie ai passaggi concettuali compiuti da Massa, come ha mostrato Barone, la teoria materialista assume una sua peculiare connotazione in pedagogia: «Il rapporto tra dimensione esistenziale, accadimento educativo ed esperienza concreta è la chiave di accesso alla materialità educativa. Ma di essa non possiamo perdere le essenziali dimensioni: storica, culturale, sociale, che ne definiscono lo sfondo materiale» (Barone, 1997, p. 125). Una connotazione che libera la possibilità di una scienza pedagogica strutturalista e materialista, non riducibile a mera filosofia dell'educazione marxista. Quest'ultima, in quanto mossa dal presupposto che l'educazione non sia altro che una pratica ideologica di riproduzione dell'ordine socio-economico e culturale dominante, rischia di sfociare – e di fatto sovente è sfociata – in una sterile critica dell'educazione (Massa, 1987; 2003). Essa ha rimosso completamente la necessità di un sapere in grado di comprendere l'evento educativo e di orientarlo pragmaticamente e metodologicamente. Sicché sovente si è risolta in un'istanza antipedagogica, che in quanto tale rappresenta «una critica ideologica delle ideologie, priva cioè di incidenza sulla base materiale dell'educazione» (Massa, 1987, p. 99). La nascita di una scienza pedagogica risponde invece proprio all'urgenza di *studiare criticamente l'educazione come esperienza reale e*

*materiale*, al fine di trasformarla efficacemente. La materialità, cioè, è sia un *fatto* che un *compito* (Ivi).

È stato poi sempre Barone a spiegare con chiarezza che la materialità afferisce a due livelli differenti:

da una parte, rappresenta la lettura concettuale che viene data del processo educativo nella sua articolazione strutturale, ponendoci dunque su un livello teorico, per l'analisi scientifica del funzionamento del processo nel suo svolgimento concreto partendo dall'interrogativo sul 'come' e 'quando' avviene l'educazione; dall'altra parte, è lo sfondo stesso su cui si articola concretamente il processo educativo che costituisce la *materialità*, la quotidianità della relazione, i vissuti della relazione formativa che emergono nei soggetti coinvolti in questo processo, con tutto ciò che si può intendere con l'idea di *sfondo materiale*, ovvero la storia sociale, culturale, economica, biologica dei soggetti e delle strutture adibite alla formazione; ed ancora l'azione formativa intesa come flusso di esperienza, come azione incarnata, come *essere nel corpo* in tutta la sua dimensione esistenziale e fenomenologica (Barone, 1997, p. 181).

La materialità emerge da un lato come una nozione, una *categoria interpretativa*, un concetto chiave per decodificare la realtà formativa e i suoi rapporti con i mondi vitali, rivelandosi quindi utile al fine di delineare un oggetto pedagogico da studiare teoricamente ed empiricamente, dall'altro essa rinvia all'educazione stessa nella sua concretezza e datità, al suo essere cioè una *prassi materiale storicamente situata*, un'esperienza individuale e relazionale agita e vissuta corporalmente e affettivamente, entro una certa configurazione reticolare di spazi, tempi, oggetti investiti simbolicamente e culturalmente, sullo sfondo di più ampi processi economici, istituzionali e sociali.

Un'ultima questione rilevante, che consente di tratteggiare l'impianto di ricerca massiano degli anni settanta e ottanta, concerne *l'apparato gnoseologico realista* sotteso alla teoresi di Massa. Vi sono numerosi riferimenti nelle opere di quel periodo (Massa, 1975; 1987; 2003) al fatto che l'oggetto della pedagogia debba essere realmente esistente e non possa essere ridotto solo alle categorie del pensiero. La stessa nozione di dispositivo rimanda a un'oggettivazione reale, parzialmente indipendente dai soggetti umani (Massa, 2003). Vi sono inoltre delle pagine in cui Massa esplicita chiaramente la propria posizione gnoseologica, affermando che questa sia per l'appunto realista (Massa, 1975; 2003). Il realismo massiano, tuttavia, non è affine a un realismo positivista e "ingenuo", né per come è tematizzato risulta di per sé inconciliabile con altre prospettive, come il

costruttivismo. Si tratta difatti di un «realismo relazionale di tipo materialistico e storico» (Massa, 1975, p. 28), finalizzato a evitare derive idealiste, positiviste, soggettiviste, che sfociano nell'aporia del rapporto tra pensiero e realtà. Bisogna però rimarcare che senza un assunto gnoseologico realista, sia pur di tipo relazionale, materialistico e storico, sarebbe arduo riuscire a sostenere che l'educazione possa essere concepita come un accadimento sociale, che nella sua datità materiale e dinamica agisce anche indipendentemente da ogni intenzionalità soggettiva. Prima di essere un compito, essa è un fatto (Massa, 1987; 2003). Ciò non esclude, ma anzi implica, un'istanza interpretativa di natura filosofica e scientifica, nonché una necessità di governo e di controllo razionale dei processi formativi. In conclusione, si hanno ora tutti gli elementi teorici per poter comprendere la sintesi che lo stesso Massa propone del suo pensiero ne *Le tecniche e i corpi*:

La prospettiva è dunque quella d'una teoria scientifica e materialistica dell'educazione, nel senso di riportare sempre i fenomeni educativi alla loro specifica materialità storica, libidica e culturale. Una teoria che sia inoltre realistica, in quanto dotata d'un oggetto realmente esistente al di fuori di essa; descrittiva ed esplicativa, in quanto preoccupata anzitutto di produrre conoscenze proprio allo scopo di trasformare congiuntamente il mondo; oggettivistica, in quanto tesa a produrre oggettivazioni tali d'un oggettualità così densa di aspetti intersoggettivi e valoriali da poterli però ricomprendere in esse, da considerare dunque l'educazione come qualcosa di oggettivamente determinato; strutturalistica, in quanto demarcante il proprio oggetto come una struttura emergente; dialettica, in quanto facente proprio il metodo logico-storico dell'astrazione determinata; nomotetica, in quanto mirante su questa base a generalizzazioni sotto forma di leggi condizionali; empirica, clinica e sperimentale, in quanto tendente a integrare i due fondamentali approcci empirici delle scienze umane. Una teoria in sé unitaria, ma settoriale e differenziata rispetto a quelle di altre discipline e di altre metodologie di studio, e proprio per questo criticamente integrabile ad esse e interagente con esse. Differenziata cioè in ragione del proprio oggetto, inteso come la struttura del dispositivo spaziale, temporale, simbolico, corporale e materiale da cui risulta determinato, e può essere quindi autodeterminato, l'accadere sociale, storico, psicologico e culturale di ciò che viene comunemente chiamato educazione (Massa, 2003, pp. 441-442).

Chiariti dunque i presupposti culturali, gnoseologici e teorici della prospettiva massiana, si ripercorreranno gli snodi concettuali che risultano maggiormente significativi nel suo percorso di ricerca, prevalentemente tra gli anni settanta e ottanta, in modo da illuminare

alcune questioni decisive in relazione agli obiettivi di questa tesi e ai problemi precedentemente posti, che il post-umanesimo pedagogico ha lasciato scoperti.

### ***5.3.3 Per una rottura epistemologica in pedagogia***

Come si è già detto, l'intento programmatico di Riccardo Massa, fin dalle sue prime opere, è di dar vita a una nuova scienza pedagogica, in rapporto critico e transdisciplinare con le altre scienze dell'educazione, di cui sarebbe parte. Essa però dovrebbe essere l'unica scienza *pedagogica* dell'educazione, in cui cioè l'attributo di "pedagogica" e l'oggetto "educazione" «siano disciplinarmente dirimenti, nell'ambito di un'accezione propria e delimitata del sostantivo di scienza» (Ivi, p. 101).

Un tale intento fondativo è giustificato secondo Massa dal fatto che «nonostante il rilievo universale dell'educazione, la pedagogia non esiste» (Massa, 1975, p. 7). L'educazione riveste un'importanza straordinaria nella vita di ogni individuo e per molti aspetti ne determina la qualità. Ogni persona infatti è ciò che è anche perché è stata educata in un certo modo piuttosto che in un altro, e ha transitato attraverso una molteplicità di istituzioni formative e di esperienze familiari, scolastiche o informali (gruppo dei pari, media, rapporti sociali e lavorativi, ecc.) che l'hanno segnata. Così, ciascuno si è costruito una propria idea, seppur magari ingenua, confusa, implicita, di senso comune, su cosa significhi educare ed essere educati, su come si dovrebbe o non dovrebbe educare qualcuno. Tanto coloro che formano per lavoro (insegnanti, educatori, operatori sociali e socio-sanitari), quanto coloro che esercitano di fatto un ruolo formativo pur senza padroneggiare specifiche tecniche e competenze professionali, possiedono un proprio punto di vista sull'educazione, una "teoria locale" (Palmieri, 2011) che influenza il modo di intendere l'educazione, di praticarla, di discuterne. Poiché l'educazione è un'esperienza universale, che tocca l'esistenza di tutti, è legittimo che chiunque si senta autorizzato a conversare su di essa, in pubblico o in privato. Dell'educazione si fa dunque un gran parlare, in famiglia, a scuola, in chiesa, nei servizi territoriali, nei talk-show, in politica, al bar, nelle strade, nelle università. Di educazione poi discorrono figure esperte in diversi campi del sapere – dai filosofi ai sociologi, dagli psicologi agli antropologi – che si occupano a vario titolo, in modo sporadico o sistematico, di studiarne alcuni aspetti significativi, ciascuna in relazione al proprio ambito disciplinare di pertinenza. Insomma, il mondo contemporaneo è saturo di pratiche e discorsi sull'educazione. Tuttavia, pur a fronte di questo intersecarsi continuo di idee, teorie, riflessioni, immaginari, conoscenze, esperienze, attraverso cui prendono forma molteplici culture pedagogiche e modelli

educativi diffusi, non si è ancora compiutamente sviluppato un sapere scientifico specializzato sull'educazione. A livello accademico, sembra che non si possa fare pedagogia se non appoggiandosi completamente alla filosofia o alle altre scienze umane. Manca cioè un punto di vista propriamente pedagogico sull'educazione. La pedagogia, sovente, non è altro che la trama di un immenso campo di discorsi provenienti da altri rami del sapere o dall'esperienza comune. Il problema sorge nella misura in cui nessuna scienza e nessuna filosofia riesce veramente a cogliere la struttura specifica delle prassi formative e la loro incidenza reale sulla base materiale della società (Massa, 1987; 2003). Questo infatti sarebbe il compito della pedagogia «qualora essa ne fosse teoricamente e operativamente all'altezza in quanto scienza autonoma e differenziata» (Massa, 1987, p. 14).

Massa è mosso dunque da un'insoddisfazione profonda per lo statuto disciplinare del sapere pedagogico, contrassegnato a suo parere da una *minorità scientifica ed epistemologica* (Massa, 1975; 2003) e da una perdurante inconsistenza gnoseologica (Massa, 1987; 2003) rispetto tanto alle altre scienze, quanto alla filosofia. Nella riflessione massiana, la pedagogia risulta *priva di una propria identità disciplinare e teorica* (Massa, 2003). Essa è di volta in volta dissolta in *pseudofilosofia* – ossia in un discorso moralista e sentimentale, che fa della pedagogia una predicazione ideologica, astratta, esortativa, valoriale e prescrittiva, ancorata perlopiù a filosofie dell'educazione di matrice spiritualista e idealista, che la riducono a teoria senza prassi –, in spontaneismo militante di natura socio-politica, o in *sintesi multidisciplinare e istanza applicativa di altri saperi*, ovvero in prassi senza teoria, tecnicismo e istruzionismo dal sapore cognitivista (Massa, 1975; 1987; 1993; 1998; 2003). Massa sostiene che nel dibattito epistemologico relativo all'area pedagogica e delle scienze dell'educazione siano ravvisabili con chiarezza almeno due posizioni speculari: da una parte c'è chi asserisce che la pedagogia non sia e non possa essere altro che filosofia dell'educazione e dall'altro chi invece crede che sia fondamentale sviluppare un discorso scientifico sull'educazione, ma ritiene che per la realizzazione di una pedagogia scientifica sia sufficiente impiegare delle categorie concettuali, un lessico e dei metodi di ricerca desunti dalle altre scienze. Questa seconda posizione si basa sulla supposizione che la pedagogia sia una sorta di enciclopedico contenitore vuoto in cui confluiscono, in modo più o meno controllato, conoscenze di origine extra-pedagogica, e che pertanto a essa spetti semplicemente il compito di trovare il modo di utilizzare tali conoscenze in un ambito meramente pratico, per giunta tendenzialmente scolastico. Massa invece rifiuta e critica entrambe le posizioni. A suo parere la prospettiva filosofica e quella

interdisciplinare si rivelano insufficienti per rendere conto della complessità dell'esperienza educativa e per costruire effettivamente una scienza pedagogica: «Da tale giustapposizione pluridisciplinare esce infatti un quadro teorico e metodologico incapace di corrispondere scientificamente, nella propria unità concettuale, alla concretezza dell'esperienza educativa: o essa risulta genericamente dilatata a predicazione ideologica, oppure viene angustamente ridotta a istruzione tecnicista» (Massa, 1975, p. 147). Attraverso Althusser, Massa cerca di dimostrare che il problema dell'identità disciplinare di una qualsiasi pratica teorica – quindi anche della pedagogia – non può essere risolto affidandosi a soluzioni filosofiche o interdisciplinari, in quanto entrambe svolgono una funzione di occultamento teorico e di surrogato ideologico di uno statuto epistemologico ancora deficitario (Massa, 1975; 1993; 2003). In sostanza, mascherano una carenza scientifica, impedendo di prendere di petto la questione della mancanza di un oggetto e di uno sguardo propriamente pedagogici: «Ci si può soffermare, a questo proposito, sul carattere di grave crisi culturale che caratterizza la pedagogia in questo momento, nel senso che la cultura pedagogica non ha un proprio ordine di discorso, un proprio ambito disciplinare: ciò che si chiama pedagogia è in realtà il campo applicativo di un sapere estraneo ad essa, è un insieme di scienze umane o dell'educazione» (Massa, 2003, p. 442). La minorità epistemologica della pedagogia è altresì una delle ragioni della delegittimazione professionale degli insegnanti e soprattutto degli educatori, nonché della fatica di questi ultimi a individuare un proprio peculiare oggetto di lavoro. Un oggetto da comprendere, comunicare e praticare impiegando categorie e competenze specificamente pedagogiche. Da qui, per l'appunto, lo scarso riconoscimento (e auto-riconoscimento) professionale degli educatori, la loro subordinazione e dipendenza culturale e operativa da altre figure e saperi scientificamente più accreditati (Maccario, 2009), la loro difficoltà di descrivere ciò che fanno ogni giorno nei servizi in cui lavorano con un linguaggio pedagogico, che non sia cioè annacquato e vanificato da elementi desunti dal senso comune o da altri saperi. Inoltre tale situazione è aggravata dal dilagare di un atteggiamento antipedagogico, diffuso anche all'interno o in prossimità del consorzio dei pedagogisti: sono proprio loro infatti, insieme a educatori e insegnanti, ad aver smarrito per primi il senso reale di questi problemi, rimuovendo la crisi della pedagogia e producendo l'oblio dell'educazione, per attestarsi, come si è detto, su vagheggiamenti filosofeggianti e moralistici o su specialismi didattici. Come se si potesse parlare di educazione soltanto in relazione a vecchi e nuovi valori ideali o se invece si dovesse tacerne per occultarla in

obiettivi e tecniche relativi all'apprendimento cognitivo nei settori dell'istruzione formale (Massa, 1987).

Questa riflessione può apparire oramai datata, in quanto risale agli anni settanta e ottanta, ma in realtà risulta a mio avviso ancora attuale, pur in uno scenario che presenta tratti inediti e, se possibile, più stranianti. Basti pensare all'ossessione valutativa e docimologica che recentemente ha investito le pratiche scolastiche di ogni ordine e grado, università compresa; ai modelli efficientisti ed economicisti che tracimano dal profit al no profit, riducendo le cooperative sociali, le associazioni, nonché la stessa scuola a epigoni caricaturali del mondo aziendale, con la conseguenza di sovraccaricare di incombenze burocratiche tutti gli enti, e di concorrere così a far smarrire a insegnanti e educatori il loro effettivo mandato pedagogico. Ma si consideri anche per converso la consueta enfasi valoriale di tanta pedagogia contemporanea, completamente priva della capacità di conoscere un oggetto reale, tantomeno di orientarlo metodologicamente, o l'atteggiamento autoreferenziale, ideologico e spontaneistico che domina in molte organizzazioni educative, in cui tutta la complessità dell'educazione finisce per essere stemperata in una sorta di parata moraleggiante, che fa di una presunta attenzione alla persona e dell'esaltazione dolciastra della relazione formativa le vette della qualità pedagogica dei servizi. Per non parlare dell'accresciuta disaffezione alla scuola e dell'incremento dei tassi di abbandono scolastico, delle retoriche neoliberaliste sull'inutilità e i costi del *welfare*, o dell'antipedagogismo sempre più diffuso in molteplici ambiti della vita associata. La fine della pedagogia (Massa, 1987; 1991; 2003) e il disagio dell'educazione (Palmieri, 2012) sono dunque dei fenomeni quanto mai attuali.

Pur evitando illusioni, non presumendo cioè che la pedagogia di per sé possa risolvere tutti i problemi evocati, compito che semmai spetta alla politica e alle forze sociali in gioco, su un versante strettamente epistemologico e operativo, tale crisi educativa richiede di essere superata creando una nuova scienza pedagogica «senza nessuna nostalgia per la pedagogia tradizionale» (Massa, 2003, p. 412). La fine della pedagogia va assunta come un sintomo culturale da interpretare e rielaborare, ma anche come un dato da cui partire per sforzarsi di ricostruire un sapere socialmente significativo (Massa, 1987; 1991; 2003).

Da qui la necessità di una *fondazione storico-materiale* di una disciplina pedagogica *relativamente autonoma e differenziata*, che al di fuori di intenti monolitici e totalizzanti, sia dotata di una propria griglia categoriale, di un proprio lessico specialistico, di un proprio assetto concettuale e di un proprio *oggetto specifico*, irriducibile a quello delle altre discipline, da tematizzare in modo unitario entro un quadro di riferimento epistemologico

materialista e strutturalista, che si appropri criticamente dei contributi di marxismo e psicoanalisi. Non si tratta di fondare *la* scienza dell'educazione, ossia una scienza generale dell'educazione, ma *una* scienza pedagogica *in senso stretto e in senso proprio*, avente un proprio punto di vista esplicativo e applicativo riguardo i fenomeni educativi (Massa, 1975; 1991; 1993; 2003). In questi termini, la pedagogia non è mera filosofia, «non è un insieme di scienze dell'educazione, e non è neanche la scienza dell'educazione. Essa è una delle scienze dell'educazione, ma lo è certamente in un senso del tutto qualificante e specificante» (Massa, 1975, p. 151). Essa cioè è l'unica scienza *pedagogica* dell'educazione (Massa, 2003). «La specificità dell'educazione e della pedagogia, questo era quello che mi premeva maggiormente» ha scritto Riccardo Massa in una delle sue prime opere (Massa, 1975, p. 3). Ed è esattamente questa specificità che l'autore si è ripromesso di perseguire e che ha rappresentato negli anni il suo principale obiettivo teorico di ricerca, la cui realizzazione ha richiesto una *rottura epistemologica in pedagogia*: «La condizione di tale rottura consisterebbe allora nell'operare una concettualizzazione rigorosa dell'oggetto che dev'essere proprio d'una scienza pedagogica, sulla base della sua specificità differenziale» (Ivi, p. 31).

Ciò che più conta per carpire il *proprium* dell'educazione e dar così vita a una disciplina differenziata, autonoma e unitaria – pur nella consapevolezza che ogni demarcazione disciplinare va intesa come flessibile e provvisoria (Massa, 1991) – è identificare e delimitare un oggetto di ricerca, apprestando una griglia concettuale che sia adeguata per coglierlo: «le condizioni di possibilità della pedagogia come scienza dovranno riguardare le possibilità di un campo d'esperienza entro il quale sia possibile specificare in maniera differenziale un oggetto di ordine pedagogico, e la possibilità di poter istituire tra un simile oggetto, e un complesso organizzato di significati linguistici, un livello di interpretazione definibile come scienza» (Massa, 1975, p. 95). Una tale specificazione è dunque possibile solo se il campo d'esperienza che si assume «presenta un tratto caratteristico e ricorrente che non cade all'interno degli oggetti di altre discipline e di altre attività» (Ivi, p. 96).

Prima di concentrarsi su quale sia l'oggetto della pedagogia secondo Massa, occorre chiarire meglio la questione del *rappporto tra la pedagogia e gli altri saperi*. Proporre una pedagogia autonoma non significa difatti tralasciare la questione dell'interdisciplinarietà:

È ovvio infatti che ogni distinzione aprioristica fra discipline diverse risulta di per sé ingenua e inutile rispetto a un sapere, com'è quello contemporaneo, sempre più specializzato da un lato e sempre più mobile dall'altro, specie per quanto concerne le scienze umane. Ed è ovvio



inoltre che ogni problema d'ingegneria sociale, e anzitutto il problema educativo, necessita di approcci multipli e integrati. Ed è parimenti ovvio che ogni considerazione della ricerca scientifica non può che porsi anzitutto in funzione dell'area tematica e problematica su cui si esercita. Ed è ancora ovvio che non si tratta allora di proibirsi di scrivere o parlare usando inevitabilmente linguaggi misti, e muovendosi incessantemente in universi plurimi di discorso (Massa, 2003, p. 34).

Poiché nessuna disciplina è di per sé autosufficiente (Massa, 1991; 1998; 2003), si tratta piuttosto di domandarsi a quale *modello di interdisciplinarietà* si intende far riferimento e come si può giustificare l'emersione di un sapere specialistico all'interno di un siffatto modello.

Perlomeno dalla seconda metà del Novecento si è compresa l'ineludibilità di superare – nel quadro di una tolleranza epistemologica e di un pluralismo metodologico – i rigidi steccati disciplinari e dunque di confrontarsi con la questione dei rapporti fra campi differenti del sapere, sia per porre un argine all'estrema parcellizzazione della conoscenza propria del mondo contemporaneo, sia per guadagnare uno sguardo maggiormente comprensivo e olistico sul reale (Morin, 2001). Pur a fronte di un'interdisciplinarietà strutturale delle diverse scienze, che svolge una funzione regolativa che permette di evitare errati specialismi settoriali, non si può però cadere nell'assunto dogmatico di una conoscenza totale della realtà, come se fosse possibile una sorta di metascienza, di scienza assoluta e onnicomprensiva. La totalizzazione del sapere scientifico è procedurale, cioè in corso, e dialettica. Essa si basa sul rapporto tra scienze che mantengono un proprio specifico e delimitato oggetto di indagine. Ciò costituisce la legittimazione formale di una scienza pedagogica autonoma e distinta dalle altre scienze (Massa, 1975) e inoltre è la condizione di possibilità della stessa interdisciplinarietà. Questa infatti diviene concretamente percorribile e cessa di essere uno slogan o una moda solo laddove si esplicitano le reciproche e specifiche competenze disciplinari (Massa, 2003). La contaminazione tra differenti campi disciplinari è cioè resa possibile proprio da «individualità ben definite e distinte», sempre «mobili e precarie, ma non per questo meno determinate a far valere le proprie diversità e le proprie attitudini particolari, sia pure all'interno di un orizzonte d'insieme» (Massa, 1998, p. 245).

Per quanto concerne la pedagogia, se occorre sottrarla sia a una subordinazione nei confronti degli altri saperi, sia a una risoluzione filosofica e interdisciplinare della sua identità, bisogna altresì rifiutare l'idea di una sua purezza intangibile: «Nessuna nostalgia

per purezze mai possedute, pertanto, ma tensione dinamica verso una individualizzazione adeguata e articolata – entro un reticolo organizzativo sempre mobile e aperto – dei propri imbastardimenti continui» (Ivi, p. 239). Il sapere pedagogico è un meticcio e in quanto tale deve riappropriarsi criticamente «delle sue componenti interne di ordine scientifico e filosofico» (Ivi, p. 240), senza però incorrere nei rispettivi riduzionismi. Piuttosto che a un tipo di conoscenza monolitico, occorre pensare a «un arcipelago pedagogico complesso» (Ivi, p. 244), dotato di un'identità plurima, ma anche di un «dominio cognitivo determinato» (Ivi, p. 248). La pedagogia generale emerge allora come un sapere aperto, plurale e complesso, «arboreo e polimorfo» (Ivi, p. 249), in movimento continuo, dato da «una rete di saperi partigiani e bastardi, periferici e locali, sempre incerti e provvisori, avventurosi e sfuggenti» (Ivi). Bisogna quindi delineare «l'albero dei saperi pedagogici», ma anche «tratteggiarne il tronco, senza per questo illudersi di poterne istituire alcun centro di irradiazione, di ricomposizione o di addomesticamento» (Ivi). Si tratta di escludere nei rapporti tra le scienze della formazione reciproche dominanze gerarchiche, per valorizzare competenze multiple e determinate.

La pedagogia deve quindi confrontarsi criticamente con i risultati di tutte le discipline afferenti alle scienze dell'educazione e di quelle che, pur non concernendo direttamente l'evento educativo «si pongono come termini d'orientamento fondamentale e imprescindibile per una costruzione organica e avveduta del discorso pedagogico, come gran parte delle scienze naturali» (Massa, 1975, p. 151). Essa deve teorizzare sulle loro teorizzazioni, ossia piegare i risultati delle altre scienze al proprio specifico oggetto e tradurli nel proprio universo linguistico, discorsivo e concettuale. In sintesi, solo l'autocomprensione della pedagogia come sapere a sé stante consente di attuare un modello interdisciplinare effettivo, che non funga da copertura ideologica dello statuto pre-scientifico del sapere pedagogico.

#### ***5.3.4 La metodologia educativa come oggetto della pedagogia***

Il perno centrale della riflessione massiana ruota attorno al problema di quale sia l'oggetto della pedagogia. Si tratta di riconoscere, demarcare, produrre un oggetto teorico, che deve avere come fonte reale l'esperienza vitale dell'accadere educativo (Massa, 2003). Qual è dunque questo oggetto? Per procedere alla sua enunciazione formale, è necessario delimitarlo identificandone l'irriducibilità rispetto ai campi epistemici delle altre discipline, così da poterne cogliere a ragion veduta la specificità differenziale. Ciò presuppone il

confronto preliminare con gli oggetti delle altre scienze umane, declinati rispetto all'ambito educativo.

Secondo Massa l'educazione può essere definita, sulla scia di Parsons, come il fattore fondamentale dell'*inter-penetrazione di personalità, società e cultura* (Massa, 1975; 2003). Con ciò si pone in evidenza «come fra personalità, società e cultura ci sia un rapporto di interpenetrazione, e cioè non soltanto di relazione, ma di interdipendenza tale che ognuna senza le altre non ci sarebbe. [...] L'agire sociale, se si vuole l'esperienza, l'esistenza, la prassi, è qualcosa in cui si attua di fatto una continua interpenetrazione fra sistema sociale, personalità e cultura. I processi che rendono possibile questa interpenetrazione sono i processi formativi. I processi formativi sono processi ad un tempo e contemporaneamente d'apprendimento, di socializzazione e di trasmissione culturale» (Massa, 2003, pp. 394-395).

Ciascun soggetto, fin dalla nascita, si trova immerso in uno o più ambienti di riferimento con cui instaura una relazione dinamica e transattiva di natura esperienziale (Dewey, 1965; 1990; 2004). Questi non sono soltanto ambienti fisici e materiali, ma anche simbolici e socio-culturali. Un'esperienza pertanto «è sempre quel che è in virtù di una transazione che si stabilisce fra un individuo e quel che costituisce, in quel momento, il suo ambiente [...]. L'ambiente, in altre parole, sono le condizioni, quali si siano, che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare l'esperienza che si compie» (Dewey, 2004, p. 28). Cosicché ogni essere umano apprende come abitare il mondo, come considerare se stesso e gli altri attraverso delle esperienze di tipo formativo: «La formazione educativa più profonda e più intima del carattere avviene inconsciamente, man mano che i giovani partecipano gradualmente alle attività dei vari gruppi ai quali appartengono» (Dewey, 1965, p. 29). Ogni individuo acquisisce attivamente determinati schemi cognitivi, ruoli sociali, valori e modelli culturali, che lo aiutano a orientarsi nella società e a interpretare la sua stessa condizione, sviluppando certi tratti caratteriali e comportamentali piuttosto che altri. Vi è quindi una costante interazione tra soggetto e ambiente che modifica entrambi, provocando effetti che possono dirsi educativi nella misura in cui influenzano non solo la qualità delle esperienze presenti ma anche e soprattutto la qualità di quelle successive (Dewey, 2004).

Poiché dunque l'educazione coinvolge di fatto tutti gli aspetti fondamentali dell'esperienza umana e dell'agire sociale, risulta un campo di studio imprescindibile per le diverse scienze umane: per la psicologia, la sociologia, l'antropologia, la storiografia, la politica, l'economia, la linguistica, il diritto (Massa, 2003). L'educazione quindi è l'oggetto anche

di numerose scienze extra-pedagogiche – e a maggior ragione rispetto alle loro specializzazioni interne (sociologia dell'educazione, antropologia dell'educazione, psicologia dell'educazione, ecc.) – sebbene per la sua complessità non risulti esaurita in nessuna di esse. Tali scienze la definiscono *in senso lato*, vale a dire che «esse considerano l'educazione come l'effetto globale dovuto alla totalità complessiva delle situazioni di apprendimento, di socializzazione e di introiezione culturale che sono proprie dell'agire sociale nel suo insieme» (Ivi, p. 70). Ciò comporta che ciascuna disciplina si rapporta ai fenomeni formativi decodificandoli con le proprie categorie. Così, ad esempio, la psicologia ne parla in termini di *apprendimento* relativo alla personalità, la sociologia come di una dinamica di *socializzazione* relativa all'integrazione nella società, l'antropologia come di un processo di *inculturazione* relativo alla trasmissione della cultura di appartenenza (Massa, 1975; 1987; 2003). Da queste definizioni in senso lato, si evince che l'educazione è considerata come un evento diffuso, comprensivo di tutte le dimensioni relative alla personalità, al sistema sociale e alla cultura (Massa, 1975). Massa inoltre precisa che le tre definizioni di educazione appena menzionate «fanno riferimento alla stessa cosa dal punto di vista di tre oggetti teorici differenti» (Massa, 2003). Ciò significa che la psicologia, la sociologia, l'antropologia non colgono degli aspetti diversi dei fenomeni educativi, ma interrogano l'educazione da più punti di vista teorici, in relazione al proprio oggetto disciplinare (personalità, società, cultura).

A partire da queste considerazioni su come le diverse scienze umane esaminano l'educazione si aprono solo due opzioni possibili in relazione alla possibilità o all'impossibilità di una scienza pedagogica: 1) si può ritenere che le differenti scienze umane riescano a esaurire nel loro insieme la fenomenologia dell'educazione. In questo caso ovviamente non ci sarebbe nessuno spazio per un ulteriore sapere pedagogico, in quanto sarebbe del tutto superfluo e inutile; 2) oppure si può pensare che permanga uno spazio vuoto, una zona d'ombra ancora non studiata dalle altre scienze dell'educazione e che quindi avrebbe senso insistere sulla fondazione di una nuova disciplina pedagogica (Massa, 2003). Riccardo Massa ha scommesso sulla praticabilità della seconda opzione. La sua ipotesi è che gli «effetti della prassi educativa ricadono nell'ordine oggettuale di altre scienze, ma le sue modalità procedurali non sono totalmente riducibili a tecniche di apprendimento, di socializzazione, di inculturazione» (Massa, 1975, p. 112). L'educazione cioè non si risolve nei processi di socializzazione, di inculturazione e di apprendimento, in quanto è ciò che istituisce, o meglio, è ciò che rende possibile la loro reciproca interpenetrazione (Massa, 1975; 1977; 2003). Bisogna pertanto misurarsi con la possibilità di

elaborare una definizione dell'educazione in *sensu stretto*, ossia dotata «d'uno specifico carattere pedagogico» (Massa, 1977, p. 14).

Ne *La scienza pedagogica* Massa qualifica l'educazione come «una azione, o un intervento, e l'effetto che vi corrisponde, sistematicamente e intenzionalmente relativi al processo di apprendimento, di socializzazione, di inculturazione. O meglio ancora, una prassi relativa, per sua stessa natura, alla loro interpenetrazione sistematica e intenzionale» (Massa, 1975, p. 104). L'educazione consta in un insieme di prassi agite materialmente che presentano un carattere sistematico e intenzionale. Tali prassi producono la strutturazione complessiva – genetica e organismica – della personalità in relazione a determinati sistemi sociali e culturali e a determinati percorsi di sviluppo (Massa, 1975; 1977; 2003).

Il carattere intenzionale dell'intervento educativo pone fin da subito «l'ordine problematico delle tecniche con cui dirigere efficacemente l'azione educativa e istituirne così il suo carattere strategico e programmatico» (Massa, 1975, p. 105). Siffatta tecnicità risponde all'esigenza di delineare un complesso «di regole atte a guidare efficacemente l'attività umana» (Ivi, p. 105). La pedagogia allora, nel livello che le è più proprio, prima di avere a che fare con valori, fini, ideali regolativi, corrisponde alla teorizzazione di un apparato tecnologico:

Ciò non significa che è possibile, in pedagogia, come in tutta la tecnologia sociale, considerare metodi e tecniche al di fuori degli scopi che intendono produrre e dei valori da cui dipendono. Solo che troppo spesso incentrare il discorso pedagogico su progettazioni rette da scopi e valori di cui si esprime apprezzamento porta ad annullare la stessa specificità pedagogica, quella di tecniche e metodiche determinate in rapporto a valori e scopi determinati (Massa, 1977, p. 41).

Per educare – e a maggior ragione se lo si fa per lavoro – non è sufficiente proclamare dei valori, proporsi degli scopi e delle finalità da perseguire. Occorre invece saper maneggiare tecnicamente una materialità prassica, in quanto è quest'ultima che consente di realizzare e incarnare concretamente valori, idee e fini. Centrarsi solo su questi ultimi comporta il rischio di smarrire uno sguardo pedagogico, quindi di ridurre l'educazione a una sequela di azioni scoordinate rette soltanto da “buone intenzioni”, con la conseguenza di condannare all'inefficacia le pratiche educative che si progettano e allestiscono, o di non riuscire a comprendere che cosa di fatto produce effetti formativi nelle esperienze che si propongono ai propri allievi ed educandi.

Il suddetto apparato tecnologico non va inteso in senso industriale, come se fosse un sistema di produzione basato sulla trasformazione dei materiali e dell'energia attraverso l'utilizzo di macchine e di utensili, ma non va neppure ridotto all'uso delle tecnologie educative che talvolta viene fatto nell'ambito didattico. Esso piuttosto rinvia a una tecnologia sociale della prassi educativa, ossia a un *complesso strutturale di tecniche e metodiche educative*, congruente con il carattere continuo, sistematico, integrale e intenzionale dell'educazione in senso stretto (Massa, 1975; 1977; 2003). A determinare i processi formativi «non sono singole tecniche rispetto a singoli esiti, ma una struttura tecnologica e metodologica complessa considerata funzionalmente nella sua effettualità di contesto» (Massa, 2003, p. 403). Il punto cioè non è focalizzare l'attenzione su una singola tecnica educativa o didattica – rischiando in questo modo di cadere in un approccio tecnicista, che finirebbe per far perdere di vista nuovamente la complessità dell'educazione – ma comprendere semmai come questa tecnica si inscriba dialetticamente in un processo formativo e in un congegno metodologico più ampi e comprensivi. L'apparato tecnologico è in realtà un apparato metodologico estremamente articolato.

*Per metodologia dell'educazione* bisogna dunque intendere

l'elaborazione critica di un complesso organizzato di mezzi educativi, rigorosamente specificato nelle sue articolazioni strutturali, nei suoi presupposti concettuali, scientifici e storici, nella sua situazionalità socio-culturale, nella sua funzione politica ed economica, ma soprattutto concretamente precisato nei suoi caposaldi architettonici, nella sintassi dei suoi elementi procedurali, nei suoi svariati strumenti formativi. Si tratta cioè di indicare, nella loro particolarità, determinati congegni di apprendimento, la loro interdipendenza funzionale e la loro mediazione formale, il tipo di rapporto educativo che consentono di fondare, l'attrezzatura linguistica e simbolica che li sorregge. Si tratta ancora di definire le condizioni che possono determinare un dato stile del processo educativo, l'ambiente sociale e quello naturale che devono venire utilizzati, l'organizzazione sociale della comunità educativa, le attività da impostare e le motivazioni da utilizzare, i progetti da allestire, il genere di comunicazione da instaurare, il tipo di atteggiamento da assumere. Si tratta soprattutto di delineare le forme organizzative e istituzionali con le quali gestire socialmente e pubblicamente l'azione educativa. Insomma, si tratta di occuparsi di tutti gli elementi tecnici e materiali, concettuali ed emotivi, che costituiscono e qualificano il processo educativo, considerati nella loro connessione metodologica (Massa, 2003, pp. 73-74).

La metodologia, come si evince dalla citazione riportata, non è riducibile a una giustapposizione di strumenti e di mezzi, di valori e di tecniche, di relazioni e di procedure, di affetti e di cognizioni, né a una loro semplice sommatoria. Essa piuttosto afferisce alla possibilità di riuscire a studiare, descrivere, progettare, gestire, apparecchiare in situazioni mutevoli, in contesti specifici e a diversi livelli, un congegno enormemente complesso, dato da un intreccio plurimo di dimensioni strutturali e di elementi eterogenei, che non possono essere considerati separatamente, in quanto è il sistema globale, con tutte le sue connessioni, a generare effetti di ordine educativo. A educare tanto nella scuola quanto nei diversi servizi educativi, non sono di per sé i valori, le intenzioni, gli obiettivi, le relazioni intersoggettive, le dinamiche comunicative, i contenuti d'apprendimento, i codici affettivi, i mezzi didattici, le tecniche, gli strumenti, i materiali, le procedure di valutazione, le singole attività, le regole e i divieti, i premi e le punizioni, l'organizzazione degli spazi e dei tempi, la disposizione dei corpi, la prossemica, gli stili educativi dei formatori, le motivazioni degli educandi, quanto piuttosto il sistema relativamente unitario che emerge dall'interazione tra tutti questi componenti. Pedagogisti e formatori professionali dovrebbero allora attivarsi per compiere un controllo quanto più razionale possibile delle *variabili operative* in gioco in un dato processo educativo (Massa, 1975), delle molteplici dimensioni che lo compongono e della loro reciproca relazione, ammettendo al contempo il carattere *flessibile, fallibilistico e correggibile* dei congegni metodologici in atto, i quali vanno rapportati sempre e comunque ai *problemi concreti* della loro applicazione (Massa, 2003).

Non è possibile né del resto sarebbe neppure auspicabile pensare di poter eludere l'imprevedibilità, l'incertezza e la complessità che ogni prassi educativa comporta (Palmieri e Prada, 2008). Bisogna imparare a sostare in esse con intelligenza, cercando di sfruttarne il potenziale euristico e formativo. La difficoltà del lavoro educativo sta proprio qui. Se infatti a educare non sono singole tecniche, ma una struttura tecnologica e metodologica complessiva; se di questa struttura non si possono operare generalizzazioni, in quanto va adeguata ai bisogni, agli obiettivi formativi, ai contesti e ai soggetti specifici a cui di volta in volta è rivolta; e ancora, se il successo di un certo progetto educativo non garantisce automaticamente che questo possa essere riprodotto conservando la propria efficacia in situazioni simili o – se si considera la variabile diacronica – anche nella stessa; se niente e nessuno può garantire con certezza l'esito di un dato processo educativo, in quanto è solo durante o al termine di esso che si potrà valutare se ciò che è avvenuto ha anche solo minimamente corrisposto a quanto ci si aspettava di realizzare; se, per di più,

gli effetti dell'educazione sono imprevedibili, e non sempre sono visibili, tangibili, quantificabili, specialmente nell'immediato; se tutto ciò è vero, allora diviene davvero arduo educare. La prassi a ogni modo è il solo vero banco di prova di ogni autentico intento formativo e di ricerca (Dewey, 1967).

A dispetto di ogni sussiegoso tecnicismo, l'ambito educativo perciò non può essere pensato che come un immenso e problematico campo di *sperimentazione*. Tuttavia, educare attraverso "tentativi ed errori" non vuol dire procedere alla cieca, né autorizza alcuno spontaneismo. Possedere delle competenze metodologiche resta comunque un fattore decisivo per educare professionalmente (Antonacci e Cappa, 2001; Maccario, 2009; Massa, 2003; Palmieri e Prada, 2008; Palmieri, 2011), anche se un qualsiasi metodo non pone al riparo da eventuali errori. Per questa ragione, l'approccio metodologico prospettato da Massa suggerisce certamente dei punti di attenzione che si rivelano utili per orientare gli educatori nello svolgimento del proprio lavoro, ma si esime volutamente dall'indicare delle "ricette" da seguire. Per educare ci vuole allora tecnica, ma anche capacità (auto)critica e riflessiva, nonché creatività e immaginazione pedagogica (Antonacci e Cappa, 2001). In tutti i casi, soprattutto se si intende formare in modo metodologicamente fondato, occorre riconoscere che l'educazione necessita di costante monitoraggio e manutenzione. Ciò significa riflettere – singolarmente, in équipe e nelle supervisioni – sulle pratiche educative quotidiane, al fine di prendersi cura del congegno metodologico ed esperienziale che si è progettato e allestito, instaurando un "circolo virtuoso" tra progettazione-azione-documentazione-valutazione-riprogettazione, il solo che consente di istituire e mantenere nel corso del tempo la cornice pedagogica che regge il processo educativo in cui si è coinvolti, rispetto in particolare alle dimensioni che qualificano una certa esperienza come formativa (Palmieri, 2011).

Massa precisa inoltre che la tecnologia educativa non è solo da costruire scientificamente in maniera artificiale, ma che esiste già in atto nella realtà sociale di tutti i tempi, ed è ciò che per l'appunto la pedagogia deve scoprire e analizzare «sulla base d'una ontologia pedagogica che determini criticamente le condizioni generali della sua possibilità pratica e della sua enunciazione teorica, entro un linguaggio unitario di tipo specificamente pedagogico» (Massa, 1977, p. 17). A prescindere dal grado di istituzionalizzazione di una data pratica formativa e dalla consapevolezza metodologica di chi educa, in qualunque attività e in qualunque contesto educativi agisce a diversi livelli di strutturazione, sistematicità, intenzionalità, integralità, continuità un certo metodo cui corrispondono processi di apprendimento socio-culturale, caratteriale e comportamentale. L'identità



propriamente pedagogica di qualsivoglia intervento educativo è allora data dall'utilizzo di un metodo, sia che questo avvenga a scuola, sia nella cosiddetta educazione extrascolastica, vale a dire nelle organizzazioni assistenziali, nei luoghi di lavoro, nelle associazioni giovanili, religiose, sportive e culturali, o nei diversi servizi territoriali (Ivi). Massa, dunque, in queste sue prime opere (Massa, 1975; 1977; 2003) giunge ad affermare che l'oggetto specifico della pedagogia, irriducibile a quello delle altre scienze umane, è il *metodo*: «L'oggetto della pedagogia non consiste soltanto nella costruzione di tecniche educative, ma in quella di metodi educativi, e cioè di loro sistemi articolati e di loro complessi organizzati» (Massa, 1975, p. 50). Egli inoltre tratteggia precisamente i rapporti tra tecniche educative, metodo e metodologia: «un metodo educativo è un complesso organizzato di tecniche educative, e chiameremo metodologia dell'educazione la sua elaborazione scientifica, e metodica dell'educazione il prodotto teorico di essa. La pedagogia si istituisce allora come scienza pedagogica soltanto in quanto esercizio autonomo e unitario di metodologia dell'educazione» (Massa, 1977, p. 99). La pedagogia diviene così metodologia dell'educazione, ossia studio ed elaborazione scientifica del metodo educativo, il quale comprende al proprio interno un insieme diversificato di elementi e di tecniche, che permettono di qualificarlo come un «sistema procedurale che produce azioni e effetti educativi» (Ivi). L'oggetto della pedagogia in sintesi è «quello relativo alla strutturazione metodologica d'una azione educativa intenzionale e sistematica, nella sua continuità diacronica e nella sua integralità sincronica, precipuamente rivolta a tutto l'arco dell'età evolutiva, e cioè quello consistente nel metodo educativo» (Massa, 1975, p. 39).

### **5.3.5 L'oggetto della pedagogia: dalla metodologia al dispositivo educativo**

Massa dunque inizialmente identifica nel metodo educativo l'oggetto della pedagogia. Tuttavia, intorno alla metà degli anni ottanta, il pedagogista imprime un'ulteriore svolta al proprio pensiero, che lo porta ad affermare che l'oggetto specifico della pedagogia non vada tanto individuato nel metodo, quanto piuttosto nel dispositivo educativo.

Il testo in cui questo cambiamento di prospettiva viene enunciato chiaramente è *Le tecniche e i corpi*<sup>120</sup>. In esso Massa spiega le ragioni dello slittamento dell'oggetto

---

<sup>120</sup> Pubblicato per la prima volta nel 1983 e rieditato in una versione riveduta e ampliata nel 1986, *Le tecniche e i corpi* rappresenta un'ampia raccolta di saggi, articoli, lezioni, interventi, alcuni dei quali pubblicati precedentemente dall'autore. Sicché in esso convivono dei capitoli che ancora risentono della linea di ricerca massiana degli anni settanta, in cui si assume che la pedagogia abbia come oggetto il metodo, con degli altri in cui è già avvenuta la svolta in direzione del dispositivo, la quale è andata maturando a partire dai primi

pedagogico dal metodo al dispositivo. La centratura metodologica da lui adottata negli anni settanta gli è poi apparsa inadeguata «per superare le aporie gnoseologiche e assiologiche che qualunque sottolineatura della pedagogia come scienza operativa, e dell'educazione stessa come evento intenzionale, finiscono col portarsi necessariamente dietro» (Massa, 2003, p. 25). Insistere troppo sul carattere metodologico e applicativo del sapere pedagogico, così come su quello intenzionale e sistematico della prassi educativa, non consente di superare dei problemi di natura conoscitiva. Da un lato fa incorrere nel rischio di sostituire a una struttura fattualmente esistente nella realtà empirica (la prassi educativa) una artificialmente costruita (il metodo), dall'altro induce a cogliere l'educazione soltanto dove essa avviene in modo palese e dichiarato. Inoltre, in entrambi i casi, si resta eccessivamente legati alla necessità di una giustificazione politica, etica e filosofica dei valori e dei fini sottesi alle pratiche formative e agli apparati metodologici.

Di conseguenza l'autore ritiene che sia opportuno operare un arretramento dalla formalizzazione metodologica alla *cosa educante*, ossia alla «struttura agente, invece che soltanto agita, d'ogni possibile accadere educativo», in modo da ottenere «un'oggettivazione reale da conoscere e da svelare nella sua inerzia e nella sua processualità, nelle sue regole e nelle sue invarianze spaziali, temporali, simboliche e corporali, prima ancora che un congegno da inventare e architettare artificialmente» (Ivi). L'educazione, in quest'ottica, rinvia a un oggetto che è da «interpretare e conoscere indipendentemente da ogni opzione valoriale come oggetto dato» (Ivi, p. 91) e che pertanto non va solo progettato e costruito *ex novo* e neppure di per sé corrisponde alle intenzioni degli operatori o dei pedagogisti. Si tratta quindi di apprestare ulteriori avanzamenti teorici al fine di poter tematizzare un oggetto pedagogico in senso proprio, studiandone le modalità di funzionamento e il codice interno, vale a dire la *struttura specifica, relativamente invariante*, che lo anima.

Per Massa ciò ha comportato lo svolgimento di alcuni decisivi passaggi concettuali: dall'iniziale concezione strutturalistica del metodo educativo, all'esito più accentuato in senso strutturalista del dispositivo pedagogico; dal metodo come *struttura agita* al dispositivo come *struttura agente* dotata di invarianze strutturali; da un congegno metodologico inventato artificialmente a un *oggetto reale*, empiricamente già esistente, da conoscere e da svelare, prima che da correggere, orientare, trasformare, progettare; da una scienza pedagogica tecnologica a una scienza pedagogica anzitutto *teoretico-scientifica*,

---

anni ottanta. Tale svolta troverà una sua formalizzazione ancora più esplicita e approfondita in *Educare o istruire?* del 1987.

quindi *descrittiva-esplicativa* d'una struttura data in quanto dispositivo, al di là dei caratteri di intenzionalità e di sistematicità implicati in ogni prospettiva tecnologica e metodologica. La conoscenza, perlomeno rispetto all'elaborazione di un sapere pedagogico scientifico, si pone come preliminare all'azione. Massa dunque rivendica la valenza squisitamente euristica della scienza pedagogica rispetto a un'accezione di essa propriamente tecnologica. Ciò significa che prima di elaborare una metodologia bisogna cercare di conoscere il dispositivo agente, anche perché, a fianco e al di sotto di dimensioni manifeste, strategiche e programmatiche, a educare sono un reticolo di pratiche mosse da elementi latenti e inintenzionali, non codificati e sistematizzati in un metodo. Ciò che interessa ora a Massa è l'educazione «come accadere effettuale» (Ivi, p. 396) indipendente da intenzioni determinate.

Ogni congegno metodologico, oltre a essere influenzato dai sistemi culturali e sociali – rispetto ai quali tuttavia preserva sempre un suo spazio di relativa autonomia – in ordine alla sua possibile efficacia educativa, rimanda a una struttura materiale in atto: «Che l'educazione sia socialmente determinata è cosa ovvia; che questa determinazione non sia diretta e immediata ma avvenga per il tramite specifico della struttura procedurale, metodologica ed esperienziale di essa un po' di meno; che tali strutturazioni rinviino ad una materialità ad esse soggiacente ancora meno» (Massa, 1987, p. 24). Se si intende comprendere fino in fondo ciò che costituisce un dato processo educativo, non ci si può fermare semplicemente ai condizionamenti economici, politici, socio-culturali e psicologici, né ci si può attestare su determinati apparati metodologici, ma bisogna arretrare fino a scorgere tanto entro i primi quanto entro i secondi la presenza di strutture socio-materiali, in quanto sono queste ultime a rendere fattualmente possibile ogni accadimento educativo e a qualificarlo come tale in rapporto ai mondi vitali.

Quanto scritto non vuol dire che Massa ripudi *in toto* gli esiti della sua precedente ricerca, che rifiuti o abbandoni l'idea che la pedagogia abbia a che fare con la metodologia e che l'educazione professionale comporti l'impiego organizzato e continuo di un complesso di tecniche, quindi di un metodo. Al contrario, si tratta di dare a tutto ciò una maggiore consistenza empirica e un più rilevante spessore teorico, ricomprendendo il sistema metodologico all'interno di un quadro epistemologico profondamente mutato:

Quanto più si sottolinea la capacità di progettazione, di costruzione, di controllo di questa struttura metodologica, tanto più si ha la possibilità di controllare i processi formativi stessi. S'intenda quindi il sistema metodologico come rinviante ad una struttura in atto, che c'è

sempre anche se l'insegnante non la programma, anche se l'insegnante non l'ha progettata, che c'è perché è comunque una struttura agente e latente empiricamente data. Si tratta di esplicitarla e di coglierla scientificamente, e poi di programmarla, gestirla e organizzarla operativamente e proceduralmente (Massa, 2003, p. 399).

L'obiettivo è di assegnare all'impianto metodologico di qualsiasi azione e di qualsiasi progettazione formativa un solido fondamento scientifico. Se si intende trasformare una data realtà educativa bisogna prima conoscerla e per sapere come trasformarla occorre anzitutto aver chiaro quali dimensioni dover maneggiare.

L'accentuazione strutturalista e materialista di questa fase del pensiero massiano ha indotto una rimodulazione significativa della sua teoria dell'educazione soprattutto sul versante dell'agentività. Tramite essa, in definitiva, si sostiene che l'umano non sia l'unico agente in una data situazione formativa e che il suo potere, che pure esiste e produce effetti, è in larga misura dipendente da elementi strutturali, inconsci, inintenzionali che solo di rado egli padroneggia coscientemente e che comunque transitano attraverso una determinata organizzazione materiale. La domanda su ciò che consente di educare, su ciò che di fatto educa, su "quando" e "come" avviene l'educazione, presuppone ora lo spostamento da un "chi" educa a un "cosa" educa, ossia *dal soggetto umano alla struttura educante*:

non sono gli uomini che fanno l'educazione. È l'educazione che fa gli uomini. E così come l'uomo è detto dal linguaggio e non è lui a dire il linguaggio, com'è detto dall'inconscio e non è lui a dire l'inconscio, così gli operatori scolastici, insegnanti e ragazzi, sono come detti e agiti da questa struttura complessa [...]. O meglio, se possono dire qualcosa la possono dire solo all'interno di essa (Ivi, p. 405).

In queste riflessioni, come anticipato, sta il punto di maggiore contatto non solo tra Massa e lo strutturalismo – *in primis* Foucault – ma anche tra questo e parte delle odierne pedagogie post-umaniste. In tutte queste prospettive infatti è messa in questione l'ovvietà che l'umano sia il solo agente e il sovrano indiscusso del setting educativo<sup>121</sup>, anche se in

---

<sup>121</sup> Poiché tuttavia in pedagogia vi è l'irrinunciabile esigenza di tradurre il piano concettuale in indicazioni operative, la questione dell'agentività dell'umano, del suo margine di manovra, resta dirimente. Una questione che non è stata compiutamente risolta né dallo strutturalismo – si pensi in tal senso alle oscillazioni foucaultiane tra dispositivo e soggetto – né a mio avviso da Massa e che permane anche nelle pedagogie e nelle filosofie post-umaniste. Essa necessiterebbe pertanto di una lunga e complessa trattazione, che però esula dalle ristrette finalità di questa tesi, benché si possa qui assumere come elemento trasversale di attenzione e come sfondo problematico, per rimandare a un'ulteriore ricerca un esplicito approfondimento.

Massa c'è a mio parere un desiderio di riappropriazione culturale, teorica e operativa, in funzione disalienante ed emancipante, delle strutture educanti da parte dell'umano.

La pedagogia secondo Massa deve studiare la *struttura profonda e latente* della materialità socio-antropologica dell'accadere educativo. L'oggetto specifico del discorso pedagogico «non è più a questo punto l'apprendimento o l'educazione, ma quel che interessa è cosa produce apprendimento, che cosa produce formazione» (Ivi), vale a dire un «sistema relazionale, variamente nascosto e adombrato nei costrutti pedagogici di ogni tempo» (Ivi, p. 415), che la pedagogia contemporanea ha il compito di svelare. Tale impresa conoscitiva è volta a indagare la quotidiana *microfisica dell'educazione*, facendo emergere «questa cosa obliata e latente [...], allusa e taciuta, presente e non detta, parlata e assente» (Ivi, p. 267), che agisce tra i condizionamenti sociali, gli obiettivi educativi e gli effetti formativi come *mediazione procedurale e socio-materiale*. Si tratta di capire prima di tutto *come* avviene l'educazione nel suo darsi effettivo, anche nella vita diffusa, al di là dei valori, delle intenzioni, dei contenuti di apprendimento e delle tecniche didattiche o educative formalizzate e dichiarate, al fine di poterla meglio comprendere e gestire:

Una tale chiarificazione epistemologica allora potrebbe forse por capo a un oggetto pedagogico non più concepito umanisticamente come relativo all'educazione e al suo processo, ai suoi attori, ai suoi intenti, ai suoi contenuti e ai suoi esiti, ma come la struttura elementare, relativamente autonoma e invariante, del dispositivo ricorrente da cui viene parlato e giocato nella prassi l'accadere educativo come accadere storico-sociale e psico-culturale materialmente determinato. Un dispositivo da analizzarsi nella sintassi logica e organizzativa delle sue semantiche spazio-temporali, simboliche e corporali [...]. Solo a questa condizione, d'avere cioè come oggetto pedagogico emergente una cosa da conoscere, e da poter generalizzare nella sua persistenza esplicativa, al di là d'ogni intenzionalità e d'ogni tecnicità educativa, vale a dire la cosa che determina oggettivamente l'educazione stessa e la sua ineliminabile dimensione esperienziale, sarà possibile ottenere una effettiva scienza dell'educazione, e restituire contestualmente efficacia e significato a tale intenzionalità e a tale tecnicità nel quadro della dialettica culturale di concreti rapporti sociali (Ivi, pp. 40-41).

A partire dalla metà degli anni ottanta, nella teoresi massiana, l'oggetto della pedagogia diviene dunque il *dispositivo educativo*: «Comprendere e studiare da un punto di vista pedagogico la formazione significa allora individuare in ogni situazione, pratica, processo, progetto educativo qual sia il dispositivo in atto» (Rezzara, 2004, p. 20).

Fino a questo momento si è più volte menzionato il termine dispositivo senza mai definirlo esplicitamente. Occorre pertanto fare chiarezza su questo punto. Massa ha ripreso la nozione di dispositivo dall'opera di Michel Foucault per impiegarla in ambito educativo. Tuttavia, egli non si è limitato a trasporla in pedagogia, ma ne ha fatto un uso originale, fortemente connotato sotto il profilo epistemologico. Diverse sono le definizioni che Massa ha dato di dispositivo nei suoi scritti: «totalità organizzata in atto» (Massa, 2003, p. 391), «totalità dialettica di diretta implicanza procedurale» (Ivi), «sistema procedurale in atto» (Ivi, p. 249), «sistema incorporeo delle procedure in atto» (Massa, 1997a, pp. 130-131), «struttura impersonale ed elementare, invariante ed inconsapevole» (Massa, 1987, p. 25), «insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento» (Ivi, p. 17)<sup>122</sup>. Il dispositivo è descritto quindi come una totalità organizzata e dialettica, un latente e complesso sistema impersonale, procedurale e incorporeo in atto, contraddistinto da invarianze strutturali.

Il fatto che il dispositivo si espliciti come una totalità non deve portare a ritenere che esso sia onnicomprensivo. La totalità, come spiega lo stesso Massa, va intesa «non come una somma o come una sintesi, ma nel senso di una struttura emergente [...] dove l'attenzione non è tanto sulle parti di cui la struttura è composta, ma sulle relazioni logiche che intercorrono fra di esse, sulle loro autoregolazioni e sui loro processi generativi» (Massa, 2003, p. 390). Sembra dunque che i concetti di “totalità”, “sistema”, “struttura” siano impiegati da Massa per indicare le proprietà che emergono da dei pattern relazionali facenti capo a insiemi dinamici e inerziali (procedurali), autorganizzati (capaci di autoregolazione, di equilibrio, ma sempre in movimento, non statici), composti da elementi plurimi (spazi, tempi, corpi, simboli, oggetti, regole, strategie, tecniche) collegati fra loro,

---

<sup>122</sup> In *Educare o istruire?* (Massa, 1987), testo da cui è stata estrapolata questa definizione, così come quella immediatamente precedente, Massa identifica molteplici livelli del dispositivo: esistenziale, funzionale, transazionale, inconscio, ideologico, progettuale, metodologico, pragmatico, strutturale. I primi cinque (dall'esistenziale all'ideologico) fanno riferimento all'educazione come fenomeno fattuale e intenzionale *in senso lato*, che in quanto tale è di pertinenza non solo della pedagogia, ma anche della filosofia e delle scienze umane (psicoanalisi, sociologia, antropologia, ecc.). Il dispositivo progettuale, quello metodologico e quello pragmatico afferiscono invece all'educazione *in senso stretto*, poiché sono connotati da una specifica intenzionalità formativa e da una spiccata caratterizzazione pedagogica. Il cuore del dispositivo massiano, tuttavia, è rappresentato dall'ultimo livello, il quale può essere colto solo spostandosi a «un livello di latenza più elementare e soggiacente», in cui il dispositivo educativo «si attesta da ultimo, e cioè anzitutto, come un dispositivo strutturale. In esso la dimensione spaziale, quella temporale, quella corporale e quella simbolica di qualunque esperienza umana risultano strutturate materialmente come dispositivo specifico. Vale a dire come ciò che determina l'educazione nel suo accadere specifico» (Ivi, pp. 23-24). In ultima analisi, dunque, l'efficacia dell'educazione dipende dal tipo di strutturazioni di spazio, tempo, corpo, simbolo, nonché dal loro rapporto quantitativo e qualitativo con le esperienze spaziali, temporali, corporee, simboliche della vita diffusa.

che sortiscono degli effetti nel campo di forze in cui si esercitano e che istituiscono pragmaticamente, con tutte le implicazioni socio-antropologiche, culturali e psicologiche che ne derivano (l'educazione come processo generativo ed esperienziale).

La materialità del dispositivo è qui pensata in senso strutturalista come un *complesso di relazioni*, che in quanto tale è incorporeo. Si possono cioè percepire, vedere, toccare gli spazi, gli oggetti, i corpi, ma non i nessi fra questi, che pertanto sono incorporei e restano latenti. Sicché vanno concettualmente esplicitati e pedagogicamente rielaborati<sup>123</sup>. Ancora una volta l'attenzione non va posta sui singoli fattori, ma sulla loro inter-penetrazione reciproca, ossia sui rapporti che li connettono dialetticamente: «ciò che conta non è la giustapposizione o elencazione di tali fattori, ma le relazioni che intercorrono fra di essi» (Ivi, p. 391). L'essenziale è considerare come, di volta in volta, tutti i diversi elementi in gioco si combinano fra loro. Sussistono quindi delle invarianze strutturali – spazi, tempi, corpi, simboli – che tuttavia assumono connotazioni differenti a seconda di come nei diversi contesti vengono a comporsi. Questo garantisce di poter rintracciare in ogni situazione educativa la presenza e l'azione di un dispositivo strutturale, che così diviene un oggetto empirico generalizzabile, trasversale e ricorrente, che è compito della pedagogia analizzare rispetto a qualsiasi accadere formativo. Allo stesso tempo, questo modello teorico consente di riconoscere il modo in cui il dispositivo si dà in una specifica e circoscritta pratica educativa. Ogni processo formativo comporta difatti una particolare suddivisione e configurazione degli spazi e delle loro possibilità d'uso, una scansione dei tempi che può essere più o meno ritualizzata, una peculiare disposizione dei corpi, della loro gestualità, delle loro facoltà di movimento, di ciò che si può o non si può fare col proprio e l'altrui corpo e con gli oggetti presenti nell'ambiente, un'attivazione selettiva di determinati canali comunicativi, registri linguistici, codici affettivi, una specifica

---

<sup>123</sup> A tal fine, a partire dalla seconda metà degli anni ottanta, Riccardo Massa, insieme ad Angelo Franza e a un gruppo di suoi collaboratori, ha dato vita a un particolare approccio formativo, epistemologico e metodologico, definito *Clinica della Formazione*. La Clinica, tematizzata come possibile trasfigurazione della pedagogia tradizionale, non va intesa in senso terapeutico. Essa è una pratica di ricerca empirica di tipo qualitativo e idiografico, ma altresì è una modalità di consulenza e supervisione pedagogica (queste ultime volte primariamente alla formazione dei formatori). Tramite la Clinica ci si propone di esplicitare e rielaborare le dimensioni latenti dell'esperienza educativa, in qualunque età della vita e in qualsiasi contesto organizzativo, attraverso l'allestimento di uno specifico setting dotato di alcune regole fondamentali e di un apparato deittico (deissi interna, esterna, simbolico-proiettiva). Si tratta di promuovere una conoscenza dei modelli cognitivi, delle dinamiche affettive e dei dispositivi pedagogici impiegati, spesso non intenzionalmente, dai diversi professionisti dell'educazione nei contesti in cui operano. L'approccio clinico dovrebbe consentire di illuminare almeno in parte il complesso rapporto tra ciò che è detto, visibile, manifesto, intenzionale e ciò che è taciuto, invisibile, nascosto, non intenzionale (Massa, 1990; 1991; 1992; 1993).

modulazione dei compiti e dei ruoli, un sistema di rappresentazioni, simboli, segni, regole, premi e punizioni facente capo a un certo ordine del discorso. È evidente che l'articolazione del dispositivo varia a seconda delle situazioni e dei contesti, che il complesso di elementi agente in una comunità mamma-bambino non è lo stesso di quello di un centro diurno per disabili. Tuttavia, a livello formale, i nodi strutturali sono i medesimi. Si tratterà infatti pur sempre, dal punto di vista pedagogico, di considerare nel loro insieme le prescrizioni e i divieti, le motivazioni e le aspettative dei partecipanti, gli scopi, i desideri, i bisogni formativi, le strategie di "ingaggio" poste in essere nei confronti degli utenti, le procedure tecniche, le molteplici interconnessioni dei corpi, dei tempi, degli spazi e dei materiali, le credenze, i valori, gli apparati simbolici e comunicativi, i rapporti intersoggettivi, le dinamiche di gruppo, i ruoli, il clima affettivo, le richieste cognitive e le fantasmatiche inconscie. Esiste una sorta di sostrato comune, di struttura ricorrente, che costituisce la specificità dell'educazione in quanto tale.

La pedagogia deve allora occuparsi di studiare le regole di funzionamento di questa struttura di generazione e di elaborazione dell'esperienza educativa (Massa, 1991), ossia del dispositivo che in una data realtà è in atto, dove "in atto" significa che agisce sempre e comunque producendo degli effetti, a prescindere che sia progettato e gestito coscientemente. Proprio per questo la sua struttura è impersonale, in quanto funziona anche in modo relativamente indipendente dal volere e dal controllo umano. La ricerca pedagogica, in senso stretto, deve teorizzare e indagare empiricamente i dispositivi che determinano, in parziale autonomia, l'accadere materiale dell'educazione, per rendere ragione del reticolo di pratiche che informano ogni processo educativo, al di là degli aspetti meramente intenzionali e programmatici. La pedagogia così diviene la «scienza dell'accadere inintenzionale dei processi formativi considerati nel loro regime specifico di proceduralità sistemica e strutturale» (Massa, 2003, p. 437). Poiché «qualunque *setting* e qualunque dispositivo educativo determinato, qualunque determinazione progettuale e metodologica di essi, qualunque loro concreta realizzazione pragmatica, qualunque loro pertinente rilevazione empirica, sono resi possibili da un dispositivo strutturale» (Massa, 1987, p. 25) è solo grazie alla conoscenza di quest'ultimo che si possono sviluppare congiuntamente un'adeguata concettualizzazione scientifica in pedagogia, una teoria dell'azione formativa, una progettazione e un'architettura metodologica.

Sul versante delle pratiche educative (formali e non formali), un'autentica *competenza pedagogica*, irriducibile a quella di altre professionalità, si qualifica allora «per il fatto di fondarsi su d'una teoria dell'azione, fondata a sua volta su d'una teoretica della struttura



procedurale che determina l'accadere educativo come esperienza specifica, caratterizzata appunto dal fatto d'essere un'esperienza direttamente agita, ma in quanto al tempo stesso indirettamente predisposta» (Massa, 2003, pp. 199-200). L'impostazione teorica che si è delineata in queste pagine potrebbe quindi aiutare i pratici ad affinare le competenze fondamentali per ritrovare – a fronte degli smarrimenti contemporanei circa il ruolo educativo (Marcialis et al., 2010) – il proprio peculiare *oggetto di lavoro*, esplicitandone i nuclei portanti, in modo da creare i presupposti per intervenire su di esso consapevolmente ed efficacemente, rendendo al contempo più visibili i confini del ruolo educativo. L'oggetto di lavoro di coloro che a vario titolo si occupano professionalmente di formazione in generale va individuato nel dispositivo educativo. In qualsiasi contesto in cui si è chiamati ad adoperarsi, si tratta di progettare intenzionalmente dei congegni metodologici attraverso cui istituire pragmaticamente delle esperienze educative, condurle e valutarle, ancorando il proprio operato alla struttura materiale che agisce latentemente in esse. Com'è ovvio, poi, tale indicazione è da declinare concretamente in rapporto a singoli servizi, a specifici setting, a determinati percorsi, bisogni e obiettivi formativi. Che si educi a scuola, in carcere, in una comunità residenziale per minori o in un centro diurno per disabili, si dovrà comunque pensare a come regolare il dispositivo in atto, ma lo si farà diversamente a seconda delle caratteristiche dei contesti in cui si lavora, dei processi effettivi che in essi avvengono, dei soggetti reali con cui si è in relazione, dei contenuti di apprendimento che si intende sviluppare, delle problematiche specifiche che emergono in situazione. Avendo dalla propria non delle semplici tecniche e neppure delle comode "ricette" da seguire, ma una teoria dell'azione formativa basata su una teoretica della struttura procedurale a cui riferire criticamente e riflessivamente la progettazione e la costruzione di apparati metodologici che possano avere un precipuo fondamento pedagogico.

### **5.3.6 L'educazione come esperienza specifica**

Sin qui si è chiarito quale sia per Massa l'oggetto di ricerca della pedagogia e l'oggetto di lavoro degli educatori professionali, ossia il dispositivo. Poiché tale oggetto rinvia costitutivamente all'*esperienza educativa*, occorre in ultimo approfondire questa dimensione.

Secondo Massa una qualunque situazione può essere definita formativa, indipendentemente dai suoi intenti e dai suoi esiti, quando presenta una configurazione determinata di alcune dimensioni fondamentali dell'esperienza, entro una certa

combinazione strutturale della sua materialità agente (Massa, 1992). L'educazione è una prassi, *un'esperienza agita*, che si dà anche a prescindere da ogni volontà esplicitamente formativa. Per quanto scritto, essa è sia un dato di realtà, un fatto, che un compito (Massa, 1987; 2003). Fino a un certo punto, infatti, perché un individuo cresca e una società si riproduca non sono necessari nessuna teoria pedagogica e nessun intervento educativo mirato (Ferrante e Sartori, 2012). Pagando sulla propria pelle gli errori che talvolta si commettono, si matura e si apprende nella e dalla vita stessa, attraverso pratiche formative e di cura spontanee, "naturali", non intenzionali o solo debolmente intenzionali, come nel caso del *maternage* (Palmieri e Prada, 2008; Palmieri, 2011). Tuttavia, chi svolge un lavoro educativo ha il compito di riuscire a creare le *condizioni* perché l'educazione accada non solo per caso, ma anche *intenzionalmente* (Palmieri, 2011). Come si è già ripetuto, non basta a tal fine dichiarare i propri obiettivi, declamare dei valori, instaurare relazioni, o esibire dei buoni propositi, altrimenti chiunque saprebbe educare in modo pedagogicamente fondato e risulterebbe assurdo e incomprensibile sostenere dei costi per pagare delle figure educative specifiche (Ferrante e Sartori, 2012). L'educazione professionale dunque «è un'esperienza che richiede di essere istituita, problematizzando le sue finalità e riflettendo criticamente sulle modalità con cui perseguirle» (Palmieri, 2011, p. 32).

I problemi che sorgono sono allora i seguenti: che cosa consente di discernere l'esperienza educativa dal trascorrimento della vita diffusa e da altre prassi che presentano implicite valenze formative? Quali requisiti dovrebbe possedere un'esperienza professionale per essere pedagogicamente fondata? Come possono gli educatori far accadere l'educazione intenzionalmente? Quali vantaggi può offrire agli educandi fare un'esperienza in un contesto appositamente deputato a educare piuttosto che fare un'esperienza in modo informale?

Per provare a rispondere a tali quesiti si può porre in sede preliminare una distinzione tra *mondo della vita* e *mondo della formazione*, che risulta funzionale a esplorare il rapporto tra educazione e vita e a tratteggiare una specificità dell'educativo in senso stretto. La nozione di "mondo della vita" è l'esito della fenomenologia husserliana e della tradizione postkantiana esterna al filone positivista (Massa, 1992). Al di là dei riferimenti filosofici, ciò che mi interessa sottolineare è che qualunque teorizzazione pedagogica, così come qualsiasi prassi educativa intenzionale, non può se non pensare il mondo della formazione in rapporto con il mondo della vita. La formazione infatti è sempre relativa a una certa storia di vita e ogni storia di vita è comprensibile solo come una determinata storia di

formazione. Ciò induce a soffermarsi nello stesso tempo sui *significati vitali della formazione* e sui *significati formativi dei mondi vitali*, in quanto sono proprio questi ultimi a irrompere nel mondo dell'azione e della progettazione educativa, facendo di esso un nuovo mondo vitale, nonché a esprimere nel mondo originario e diffuso delle esperienze vitali la presenza fondativa dei processi di formazione, intenzionali o inintenzionali che siano (Massa, 1991; 1992). La vicenda formativa di ciascuno influenza le pratiche educative, le dispone, anche se spesso inconsapevolmente (Ferrante e Sartori, 2011; Massa, 1991; 1992; Palmieri e Prada, 2008; Riva, 2004). Il modo in cui si concepisce l'educazione, ci si rapporta a essa e la si agisce, dipende anche da come si è stati educati, ossia dai modelli educativi introiettati durante le proprie esperienze formative pregresse, infantili e non solo. In una parola, educazione e vita non sono mai considerabili separatamente. Ma se esse sono inestricabilmente intrecciate, che cosa si intende con mondo della formazione? E perché dovrebbe essere utile e sensato tracciare dei confini fra educazione e vita, ipotizzando una loro articolazione mediata e complessa?

L'educazione può essere tematizzata anzitutto come una «regione ontologica propria, caratterizzata da proprie componenti strutturali» (Massa, 1991, p. 98)<sup>124</sup>, che non si risolve per questo nella vita diffusa. Essa certamente appartiene alla vita, la quale rappresenta lo sfondo di riferimento ineludibile per qualsiasi progettazione socio-pedagogica e azione formativa. Tuttavia, l'educazione costituisce una sfera peculiare della vita, infatti non tutto educa. Solo alcune esperienze, nel bene o nel male, ci in-segnano qualcosa, lasciano cioè un segno più o meno profondo e duraturo in noi, altre semplicemente scorrono senza cambiarci davvero, a volte senza neppure sfiorarci. Se ciò è vero, allora l'educazione ha delle qualità particolari che alterano il regolare flusso degli eventi e incidono nell'esistenza delle persone orientandone le scelte e le esperienze future<sup>125</sup>. Pur nella sua generalità e normalità, essa rappresenta un momento stra-ordinario ed extra-quotidiano, in cui la vita

---

<sup>124</sup> Bertolini a riguardo ha definito l'educazione come una regione in cui si combinano determinate direzioni intenzionali che ne disegnano gli assi portanti: sistematicità, relazione reciproca, possibilità, irreversibilità, socialità (Bertolini, 1988).

<sup>125</sup> Dewey sostiene che un'esperienza può dirsi realmente educativa quando è retta da determinati criteri: 1) la *continuità*: un'esperienza educativa è tale se si connette alle esperienze passate dei soggetti, promuovendone però una riorganizzazione, e se al contempo favorisce lo sviluppo – attraverso la proposta di situazioni problematiche che inducano riflessività – di esperienze future più ricche. In altre parole, è educativa quell'esperienza che espande, allarga, accresce gli orizzonti individuali, rendendo la vita più profonda e sensata; 2) *l'interazione tra individuo e ambiente*: ogni esperienza educativa è resa possibile da uno scambio transattivo e dinamico tra interno ed esterno, condizioni soggettive e oggettive; 3) la *sinergia tra continuità e interazione* (Dewey, 2004). In tutti i casi non si può prescindere dal rapporto (sincronico e diacronico) tra individuo e ambiente. Ogni azione infatti, anche quella educativa, è sempre *un'integrazione delle connessioni organico-ambientali* (Dewey, 1990).

assume un'intensità inusuale – al contempo cognitiva e affettiva – che pone i soggetti al di fuori della mera abitudine. L'educazione è un processo che ha come suo irrinunciabile presupposto quello di distanziarsi (almeno in parte) dalla vita diffusa, pur conservando con essa un legame inscindibile: «L'educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo di essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene» (Massa, 1987, p. 21). L'educazione, che è un segmento di vita, è al medesimo tempo una parentesi spazio-temporale che si colloca simbolicamente fra un prima e un dopo, fra un interno e un esterno. Essa è una palestra esistenziale, un modo per imparare a vivere sospendendo temporaneamente le pressioni e le urgenze della vita. Se ad esempio voglio che un bambino apprenda ad alimentarsi autonomamente usando le posate, dovrò mostrargli come si fa, scomponendo la sequenza delle azioni e rallentando i miei gesti, dovrò inoltre affiancarmi a lui, soprattutto all'inizio, aiutandolo a impugnare le posate e portare il cibo alla bocca, ma potrò facilitarlo nel compito facendogli usare delle posate più leggere e grandi di quelle che adopero io in modo che possa maneggiarle con destrezza senza bisogno di un mio continuo intervento correttivo, poi gradualmente, nel corso del tempo, dovrò lasciarlo libero di provare e di sbagliare, incoraggiandolo e sostenendolo, finché non riuscirà a mangiare da solo, trovando un suo modo di compiere questa azione. Tutto ciò necessita di tempo, di lentezza e di pazienza, di gradualità e di continuità, si avvale di un certo clima affettivo e relazionale, si innesta su una certa disposizione dei corpi e degli oggetti entro una spazialità definita. Non basta dire a un bambino “mangia con le posate” mostrandogli sbrigativamente come si fa. Né tantomeno risulta funzionale sostituirsi a lui quando non vi riesce. Per consentire a un bambino di mangiare con le posate, bisogna piuttosto generare un'esperienza materiale, che possiede una propria microfisica. Un'esperienza irriducibile alla vita, in quanto presuppone una forma specifica di mediazione pedagogica che ha nella simulazione uno dei suoi tratti essenziali. Il bambino infatti non deve unicamente nutrirsi, ma deve anche apprendere a farlo autonomamente con le posate. In una parola, mentre mangia deve imparare a mangiare in un certo modo. Pertanto, in quel momento, il bambino non sta soltanto mangiando, né si sta meramente adeguando alle richieste dell'ambiente sociale, ma sta inserendosi in una tradizione culturale che presuppone l'uso delle posate per cibarsi, sta affinando le proprie percezioni corporee e la coordinazione oculo-manuale, sta scontrandosi con i propri limiti, sta venendo a patti con le aspettative dell'adulto, sta costruendo la sua immagine di sé, sta acquisendo un'abilità pratica che gli consentirà di

accedere adeguatamente al consorzio sociale e che concorrerà a costruire un tratto della sua identità, altresì sta esplorando la realtà sperimentandosi in una situazione nuova, in cui l'errore è parte integrante del processo. Ciò comporta che qualcuno allestisca con lui e per lui un contesto protetto che renda fattualmente possibile questi molteplici e simultanei apprendimenti.

La dinamica di cura educativa su cui ci si è soffermati a titolo esemplificativo rende evidente che l'educazione presenta una sua struttura materiale e simbolica specifica, che se ne sia consapevoli o meno, una struttura che viene agita e che agisce comunque, anche se non la si progetta e non la si pensa come tale. Massianamente, l'educazione si qualifica per essere un *doppio* della vita, in quanto la richiama per via metaforica e analogica per rigiocarla però su di un altro piano, di natura *simulativa*:

Quando si fa educazione si istituisce un campo d'azione simulato che proprio dal carattere di simulazione ottiene la capacità di consentire l'esplorazione e l'approfondimento dei significati, l'esplorazione della realtà. L'educazione come evento, come campo d'azione, sospende il fluire della vita e la diffusività dell'esperienza sociale e istituisce un campo d'azione che ha un suo ambito specifico. Anche se l'evento educativo ha tutte le caratteristiche della spontaneità, della freschezza, dell'immediatezza, dell'autenticità, questo è possibile in quanto l'educatore sospende la vita diffusa e istituisce il tempo e lo spazio dell'esperienza educativa. Questo spazio e questo tempo tentano di trasformare in esperienza la vita (Antonacci e Cappa, 2001, p. 36).

Perciò l'educazione non è mai direttamente e semplicemente vita: è un "come se", vale a dire uno spazio *finzionale, liminare, transizionale, potenziale, intermedio e mediativo*, che permette di risignificare l'esperienza personale e socio-culturale, acquisendo nuove competenze (Antonacci e Cappa, 2001; Ferrante e Sartori, 2012; Maccario, 2009; Massa, 1987; Palmieri e Prada, 2008; Palmieri, 2011; 2012).

L'educazione, in questi termini, evoca altre pratiche, come il gioco e il teatro (Antonacci e Cappa, 2001; Massa, 1987; 2003; Orsenigo, 2006)<sup>126</sup>, non nel senso che per formare si debbano per forza impiegare attività ludiche o teatrali, ma in quanto tali esperienze presentano una struttura simile a quella dell'educazione, all'interno della quale «i singoli

---

<sup>126</sup> Negli ultimi anni della propria vita, Massa ha dato ampio spazio al tema del teatro e ai suoi rapporti con l'educazione. Il teatro è per Massa sia una metafora per ripensare le pratiche educative come un campo di sperimentazione e di costante interpretazione – si potrebbe dire che il teatro è come l'educazione, in quanto presenta al pari dell'evento educativo una struttura finzionale – sia come possibile deissi nella formazione dei formatori (Antonacci e Cappa, 2001; Massa, 2000).

attori compiono le proprie mosse secondo regole determinate» (Massa, 1987, p. 71). Educazione, teatro, gioco, ma anche lo sport (Ferrante e Sartori, 2011; Mantegazza, 1999), chiamano in causa finzione e autenticità, spontaneità e tecnicità, fantasia e realtà, vita soggettiva e oggettività sociale e sono tutte prassi caratterizzate da dei *segnali* comunicativi che permettono di distinguerle da altri domini culturali. L'apertura del sipario a teatro, il fischio di inizio di una partita di calcio, il suono della campanella o l'appello mattutino a scuola, il motivo che si canta insieme prima di un'attività in un centro estivo, sono dei rituali d'ingresso da cui possono talvolta scaturire attesa, timore, desiderio e motivazione, se vissuti intensamente e se nel corso del tempo non hanno perduto di senso. Soprattutto, essi possono servire a suscitare nei soggetti coinvolti un clima relazionale, affettivo e cognitivo, un'attitudine mentale che li predisponga a ciò che sta per avvenire, avvertendo che quanto accadrà potrebbe possedere una qualità differente rispetto al consueto trascorrere dell'esistenza<sup>127</sup>.

L'educazione presuppone dunque dei *gesti istituenti e destituenti, iniziatici e di congedo*, che marcano una differenza, tracciano dei confini, indicano una soglia, perimetrano un campo esperienziale. In tal modo, si rende possibile generare un'esperienza altra, congiunta alla vita, ma anche separata da essa. L'educazione, come il teatro, «non è la vita, ma riproduce, rielabora, ricostruisce e approfondisce i significati vitali» (Antonacci e Cappa, 2001, p. 26). Educazione e vita presentano così al contempo dei tratti di *continuità* – tali dimensioni non possono infatti essere scisse – e di *discontinuità* – non possono essere neppure completamente identificate e sovrapposte –, sicché occorre evitare di cadere in assunti egualmente totalizzanti, come ritenere che la vita di per sé educi, o che l'educazione basti a se stessa. In tutti i casi, l'educazione è *un'esperienza specifica*, irriducibile ad altre forme di esperienza: «Definiamo l'esperienza educativa come esperienza di azione, di corporeità, di materialità, come esperienza agita e vissuta con il corpo, che nel contempo deve istituire uno spazio di consapevolezza, di criticità, di riflessività e quindi di sviluppo mentale che renda possibile lo sviluppo: questo è lo spazio dell'apprendimento» (Antonacci e Cappa, 2001, p. 50).

---

<sup>127</sup> Del resto, anche gli animali non umani, e a maggior ragione in quanto sprovvisti di parola, quando per esempio hanno intenzione di giocare devono trovare un comportamento che funga da segnale metacomunicativo. Altrimenti come un cane potrebbe far capire a un altro cane che il morso che gli sta dando significa “gioco” e non “lotta”? Ritengo che i gesti rituali umani, che inaugurano i più diversi domini semantici, quindi anche quelli educativi, sarebbero molto più comprensibili se li si studiasse in rapporto a quanto avviene nel mondo animale. L'esperienza educativa, a mio modo di vedere, presenta una latente ispirazione teriomorfo-mediata.

Ora, i caratteri che sono potenzialmente propri di ogni esperienza genuinamente formativa – che si sottragga cioè all’essere mero assistenzialismo (una risposta a presunti bisogni individuali), condizionamento socio-culturale o imposizione brutale di determinazioni psico-comportamentali (dalla “pedagogia nera” alle pratiche di assoggettamento delle istituzioni totali) – possono essere assunti consapevolmente e potenziati nell’ambito del lavoro educativo: «la specificità del lavoro educativo sarebbe proprio la possibilità di istituire un campo di esperienza in cui l’esperienza stessa possa essere metaforizzata, rielaborata. Non si tratterebbe allora di rappresentare la vita, ma di acquisire consapevolezza, mentre si rappresenta la vita, delle rappresentazioni che la guidano» (Ivi, p. 27). L’educazione professionale è tanto più significativa se esalta le componenti di mediazione, liminarietà, ritualità, simulazione, esplorazione, giocandole in rapporto a una determinata configurazione materiale.

In virtù di quanto scritto, il mondo della formazione, costituito da tutte le pratiche educative intenzionalmente agite, può connotarsi come una sorta di “mondo nel mondo” (Massa, 1992; Palma, 2009). Al suo interno si *allestiscono artificialmente dei campi di esperienza*, che in quanto tali non sono mai completamente dissolvibili nella realtà fenomenica vigente al di fuori di essi. Educare significa dar forma a un universo *finzionale* – ma non per questo finto, illusorio, irreali, autoreferenziale – dotato di proprie regole, propri ruoli, propri codici affettivi e comunicativi, propri linguaggi, propri ritmi, propri spazi, propri schemi d’azione, propri riti, propri oggetti. Esso dovrebbe essere finalizzato a offrire agli educandi la possibilità di *esprimersi*, di *sperimentarsi*, di *rielaborare* la vita in un contesto *protetto*, progettato e apparecchiato *ad hoc*, in cui divenga possibile imparare qualcosa di più o semplicemente di diverso su di sé, sugli altri, sul mondo, senza farsi troppo male, permettendosi cioè il lusso di tentare e di sbagliare, senza che gli errori commessi ricadano drammaticamente sulla propria esistenza (Antonacci e Cappa, 2001; Ferrante e Sartori, 2011; 2012; Massa, 2000; Marcialis et al., 2010; Palmieri e Prada, 2008; Palmieri, 2011; 2012). Si tratta pertanto di curare metodologicamente e pragmaticamente le condizioni perché gli educandi possano *espandere il proprio campo d’esperienza*, acquisire saperi, conoscenze e competenze spendibili nel mondo della vita (Palmieri, 2011; 2012).

Il vantaggio di apprendere qualcosa tramite un processo educativo intenzionale (a scuola o nei servizi) piuttosto che attraverso un’esposizione diretta e immediata ai contesti informali della vita, sta proprio nell’accentuato carattere finzionale e mediativo delle organizzazioni formative. Grazie a tali dimensioni – finzionalità e mediazione – diviene

difatti possibile proporre agli educandi delle occasioni di relativa autonomia e un senso di protezione funzionale alla sperimentazione di sé e alla messa alla prova. Per converso, ogni volta che una scuola, un servizio, un educatore o un gruppo di formatori trascurano questi elementi, rischiano di produrre delle prassi di normalizzazione e di disciplinamento, rendendo inutile, quando non dannoso, l'intervento educativo. Se infatti ciò che succede nel mondo della formazione riproduce meccanicamente e in modo stereotipato il mondo della vita, se si attenuano o si perdono i caratteri di finzionalità e di mediazione, se si fanno partecipare i soggetti a situazioni educative che manifestano la stessa crudezza della vita, o che addirittura la amplificano, l'educazione si risolve prevalentemente in un'istanza di controllo sociale, che può sfociare in una relazione di dominio, di espropriazione e di dipendenza. Non si capisce pertanto che beneficio effettivo ne ricaverebbero i soggetti e perché mai dunque dovrebbero "stare al gioco" che gli si propone o impone. Va ricordato che educare significa sempre sottoporre gli educandi a un regime pratico e discorsivo basato su un'asimmetria di potere, nonché coinvolgerli attivamente in un percorso che implica sforzi, fatica, capacità di sostare nell'incertezza e nel disagio (Palmieri, 2012). Una certa azione educativa pertanto è pedagogicamente, politicamente, eticamente legittima solo se offre agli educandi in cambio del loro tempo, della loro disponibilità, della loro energia, un adeguato guadagno formativo, che li metta nelle condizioni di poter gestire la propria vita in modo maggiormente critico, consapevole, autonomo, emancipato. Laddove non è questo, l'educazione si riduce a ideologia autoassolutoria e pratica di assoggettamento. Tanto varrebbe, a questo punto, rimettere la delega educativa nelle mani della comunità sociale, sottraendola alle diverse agenzie formative.

La mediazione, invece, consiste nel costruire artificialmente delle opportunità di apprendimento. I mediatori, che possono essere a seconda dei casi persone, relazioni, oggetti, attività, spazi, strumenti, progetti, sono come dei "cuscinetti" che si frappongono tra la persona, il suo ambiente di vita, determinati contenuti e obiettivi educativi, riorganizzando l'esperienza (Palmieri, 2011; 2012). Essi conferiscono forma a un'esperienza liminare e transizionale, ossia «intermedia e mediativa, di contatto e di passaggio tra mondo esterno e vita soggettiva, richieste cognitive e bisogni affettivi, cose reali e immaginario infantile» (Massa, 1987, p. 23). I mediatori, nella loro pluralità e malleabilità (Canevaro, 2008; Palmieri, 2011), creano le condizioni perché un'esperienza avvenga all'interno di una cornice protetta, in cui siano cioè definiti e preservati dei confini spazio-temporali e simbolici fra educazione e vita, aprendo inedite possibilità di significazione. Mediare significa allora produrre continuità e discontinuità rispetto alla vita



(Palmieri, 2011). Si tratta di istituire dei contesti in cui siano presenti elementi familiari ai soggetti, capaci di fare da “ponte” con ciò che essi sono al di fuori dei processi formativi, che assolvano una funzione di accoglienza, di facilitazione e di rassicurazione, in modo da coinvolgere gli educandi e suscitare la disponibilità ad apprendere e cambiare. Al contempo, per mediare efficacemente, occorre introdurre novità, elementi insoliti, di rottura, che sappiano sfidare l’educando entro un campo di esperienza custodito, in cui possa sperimentarsi senza che eventuali errori diano luogo a ripercussioni troppo dolorose. Chi educa dunque, ha a che fare con la necessità di mediare e con i mediatori (Canevaro, 2008; Ferrante e Sartori, 2012; Palmieri, 2011; 2012). In questo senso i mediatori si pongono come punti di partenza e punti di riferimento imprescindibili per chi pensa e fa educazione (Palmieri, 2011). Ritenere che l’educazione sia un’esperienza mediata significa inoltre riconoscere che anche la relazione educativa è a sua volta pre-disposta dal contesto e che essa avviene unicamente in quanto educatori ed educandi fanno parte di un processo che ha un inizio e una fine, che li vede dunque coinvolti in qualità di soggetti in educazione (Palmieri e Prada, 2008; Palmieri, 2011). Ciò implica per gli educatori l’accortezza di mantenere uno scarto mentale fra l’educazione e la loro vita quotidiana, che sostenga la loro consapevolezza di incarnare una parte (quella di educatori per l’appunto), in un contesto contrassegnato dalla finzionalità, ossia da un’attitudine a calarsi quanto più genuinamente e autenticamente in un ruolo, interpretandolo tuttavia diversamente a seconda delle circostanze e dei bisogni dei soggetti con cui di volta in volta si lavora (Antonacci e Cappa, 2001; Palmieri e Prada, 2008; Palmieri, 2011; 2012).

In sintesi, educare professionalmente significa progettare, valutare, strutturare e regolare intenzionalmente un congegno metodologico al fine di produrre delle esperienze formative, che in quanto mediate e finzionali, non si appiattiscono sulla vita diffusa, ma anzi ne consentono una significativa rielaborazione, all’interno di un processo che unisce tecnica ed espressività, norma e trasgressione, registro tecnologico e registro ermeneutico (Antonacci e Cappa, 2001). Per far questo in modo pedagogicamente fondato occorre fare i conti con la presenza di un dispositivo e con una materialità agente, ancorando le proprie azioni a una teoria dell’educazione che aiuti a ripensare le pratiche formative quotidiane e a riflettere criticamente su di esse.

### ***5.3.7 Post-umanesimo, pedagogia e scienze umane***

In questo capitolo, prima di esporre il pensiero di Riccardo Massa, si sono evidenziati gli aspetti che negli approcci pedagogici post-umanisti esaminati risultano più lacunosi e

problematici. Gli studi pedagogici post-umanisti, sia pur in modi diversi e con differenti livelli di criticità, sottostimano l'impatto sulle pratiche formative delle dimensioni affettive, transferali, inconscie; non formulano una solida proposta metodologica (relativa al metodo educativo) e anche quando lo fanno non la ancorano in modo scientificamente preciso a una teoria dell'educazione; non tematizzano apertamente la struttura specifica dell'evento formativo, sicché non consentono di individuare i nuclei essenziali dell'esperienza educativa e i confini fra questa e altre tipologie di esperienza; ignorano la questione di quale sia l'oggetto del sapere pedagogico, concorrendo in tal modo a provocare una dissoluzione filosofica e multidisciplinare della pedagogia, oppure affermano, sia pur implicitamente, che questo vada rintracciato in un network formato da umano e non umano, senza tuttavia mai chiarire quali siano le caratteristiche che un determinato network dovrebbe possedere per poter essere definito come educativo, o ancora, ritengono che l'oggetto della pedagogia sia il soggetto, posizione che però a mio avviso non aiuta a superare l'antropocentrismo epistemologico e a connotare il sapere pedagogico rispetto agli altri saperi; avanzano una proposta di interdisciplinarietà sicuramente condivisibile, ma che appare fragile proprio per la mancata delimitazione di un oggetto di ricerca pedagogico autonomo e differenziato; si disinteressano di quale possa essere il nucleo del lavoro degli educatori professionali, oppure sostengono in continuità con la pedagogia moderna che questo sia il soggetto umano.

Per tutte queste ragioni, si è scelto di avvalersi del contributo di Riccardo Massa. Si sono così ripercorsi alcuni degli snodi centrali del suo pensiero, concentrandosi su quelli che più sono attinenti alle problematiche appena evocate. L'esplicitazione di un impianto teorico di matrice strutturalista e materialista, che pur rintracciando le invarianze strutturali delle prassi formative salvaguarda la complessità dell'educazione e della stessa nozione di materialità; la delimitazione dell'oggetto di ricerca della pedagogia e di quello del lavoro educativo; la proposta di un modello di interdisciplinarietà che mantiene la singolarità di ogni disciplina pur a fronte di ibridazioni e meticciamenti continui; l'identificazione delle caratteristiche e della qualità peculiare dell'esperienza educativa in generale e di quella professionale in particolare; la centratura sulla metodologia educativa; il riconoscimento del ruolo giocato nei processi formativi da inconscio, affetti e rappresentazioni implicite e il conseguente scarto tra manifesto e latente attraverso cui si sostanzia ogni intervento educativo; l'articolato rapporto tra educazione e vita: sono questi, in sintesi, gli elementi teorici che nelle precedenti pagine sono stati messi in luce attraverso la teoria massiana e

che possono essere proficuamente impiegati per risolvere i problemi sollevati rispetto alle pedagogie post-umaniste.

Tanto nelle pedagogie post-umaniste, quanto nella prospettiva di Riccardo Massa, l'educazione può essere definita come una pratica data dall'intreccio di umano e non umano, il cui svolgimento non è totalmente sotto il controllo dell'uomo. Tuttavia, come visto, Massa pone le condizioni teoriche per la pensabilità del campo formativo in senso proprio e in senso stretto. Pur muovendosi complessivamente entro un sistema scientifico di natura interdisciplinare, egli riconosce nel dispositivo l'oggetto della pedagogia e tratteggia la specificità dell'educazione nei suoi assi portanti. Il pedagogista qualifica l'educazione – in particolare quella professionale – come esperienza finzionale, artificiale e mediata, che si distanzia dalla vita diffusa e consente agli educandi un'espressione di sé e una rielaborazione cognitiva e affettiva. Dunque Massa permette di cogliere i tratti salienti dell'educazione intenzionale rispetto ad altre prassi che a loro volta generano effetti formativi. Tutte le pratiche sociali hanno difatti a che fare in senso lato con un dispositivo e con una materialità agente, ma l'educazione intenzionale può assumere strategicamente un carattere consapevole di mediazione e finzionalità, che esita nella possibilità di un orientamento metodologico volto a istituire e destituire proceduralmente dei campi di esperienza. L'autore inoltre considera l'impatto delle dimensioni affettive e inconsce, delle dinamiche transferali e cognitive sulle pratiche educative, restituendo all'educazione tutta la sua intrinseca complessità e il suo spessore multidimensionale. Sono questi i principali apporti che a mio giudizio Massa permette di offrire a una teoria dell'educazione post-umanista. Essi rappresentano indirettamente anche una risposta materialista – quindi non moralista e valoriale – a qualsiasi antipedagogismo che pretende di dissolvere il campo educativo entro avveniristiche pratiche di natura tecnologica, come l'antropotecnica genetica (Sloterdijk, 2004) o l'*uploading* di informazioni prospettata dai transumanisti<sup>128</sup>. È chiaro a questo punto che nessuna prassi educativa, possedendo un livello di specificità materiale e strutturale che consente di distinguerla dalla vita diffusa e da altre pratiche, può essere sostituita da interventi e progetti puramente tecnici.

Tuttavia, in relazione ai temi trattati nella tesi, la teoria di Massa lascia scoperti alcuni nodi importanti. Essa infatti permette di conferire all'esperienza educativa una valenza specifica e indica alla pedagogia una possibile demarcazione del proprio oggetto di studio, ma non

---

<sup>128</sup> Si veda a riguardo il secondo e soprattutto il terzo capitolo della tesi. La risposta materialista alle provocazioni di Sloterdijk intende non solo contrapporsi all'antipedagogismo di quest'ultimo, ma anche alla posizione valoriale di Habermas.

interroga approfonditamente tale valenza e tale oggetto alla luce del contesto storico e socio-culturale attuale, il quale è contrassegnato da un *milieu* tecno-scientifico. Massa cioè aiuta a dirimere epistemologicamente il problema dell'identità del pedagogico in una società frammentata e complessa, ma non lo pone esplicitamente in relazione all'età della tecnica e al tramonto dell'antropocentrismo umanista<sup>129</sup>.

Oggi ci si trova alle prese con una molteplicità di questioni associate all'evoluzione culturale e socio-tecnologica in atto – dalla crisi ambientale a quella delle scienze umane, dal tramonto della tradizionale immagine umanista dell'uomo all'affermarsi di una concezione tecnocratica dell'*anthropos*, dal disagio sociale sempre più diffuso allo sfruttamento e all'oppressione sistematica del vivente – che, per quanto detto sin qui, presuppongono una complessiva riorganizzazione paradigmatica delle scienze umane, della pedagogia e del campo educativo. Non basta pertanto ridefinire l'educazione e la pedagogia, ma occorre farlo in stretto rapporto con lo scenario di cui si è discusso nella tesi. Ciò significa rispondere teoreticamente e operativamente a queste domande e soprattutto alla loro interconnessione: perché educare? A che cosa educare? Come educare? La prima domanda sollecita certamente una riflessione di ordine pedagogico, ma la innesta su un più ampio sfondo culturale, in quanto rinvia al mandato, al senso e all'utilità del lavoro educativo nella condizione odierna, quindi alla sua legittimazione filosofica e sociale, nonché alla giustificazione pedagogica, morale e politica della progettazione e dell'azione formativa. Una legittimazione e una giustificazione che non possono essere date per scontate e vanno ripensate radicalmente nell'epoca della tecnica. Il secondo quesito chiama in causa gli obiettivi educativi generali e specifici, le finalità e i valori attraverso cui orientare i processi formativi e le politiche scolastiche ed extrascolastiche, i contenuti di apprendimento a cui l'intervento educativo può mirare a seconda delle circostanze. Esso concerne pertanto l'intreccio tra un livello propriamente pedagogico e uno ideologico, etico e politico. Se si vuole fare della pedagogia e delle scienze dell'educazione un ramo del sapere significativo nel tempo del post-umano e se si intende promuovere delle pratiche formative capaci di incidenza effettiva sul contesto materiale e culturale contemporaneo, non è possibile non tenere conto delle problematiche specifiche che si sono evidenziate nel corso della tesi. Occorre quindi rimodulare in base a esse i contenuti di apprendimento, gli obiettivi formativi e le finalità educative. La terza domanda afferisce a un piano strategico, progettuale e metodologico, che rispetto ai

---

<sup>129</sup> La correlazione tra la questione dell'identità del pedagogico, l'età della tecnica e la crisi del paradigma antropocentrico è il problema da cui ha preso le mosse questa tesi e che si è sviluppato nei primi tre capitoli.

precedenti è di più diretta pertinenza pedagogica, sebbene presupponga un'interrogazione sulle condizioni strutturali e pragmatiche entro cui si colloca l'evento educativo. Il "come educare" risulta inscindibile dal "perché" e "a cosa educare". Per porre in essere intenzionalmente degli interventi formativi che non risultino autoreferenziali e che siano dotati di un sufficiente livello di efficacia, è necessario conoscere la realtà del contesto storico e sociale in cui si lavora, nonché le tendenze culturali e i processi materiali che contraddistinguono il panorama contemporaneo. Ciò significa comprendere perché, come, verso dove poter orientare metodi, progettazioni e prassi formative. In altre parole, occorre fare delle scelte e decidere dove collocarsi a partire da una lettura cartografica del presente (Braidotti, 2003; 2014). Naturalmente non può esistere un'unica soluzione teorica e operativa rispetto alle tre domande poste. Possono difatti svilupparsi o essere riconosciuti come già agenti nella realtà una pluralità di modelli pedagogici e di dispositivi educativi. Ciò che conta, però, è rapportare tali modelli e tali dispositivi ai mutamenti antropologici e tecnologici in atto e all'impatto globale della formazione sul mondo umano e su quello non umano.

In Massa, forse anche a causa della sua scomparsa prematura, è assente una riflessione puntuale su come ripensare l'educazione e la pedagogia nell'età della tecnica, riorganizzando concettualmente la relazione tra umano e non umano. Il non umano difatti non è da lui mai tematizzato in quanto tale, nel senso che resta perlopiù assunto implicitamente entro presupposti materialisti e strutturalisti. Più in generale, non è chiaro leggendo Massa verso che direzione poter orientare la conoscenza dei dispositivi pedagogici, anche una volta che questa sia acquisita dagli operatori e dagli stessi ricercatori. Massa, a riguardo, è estremamente cauto. Il timore di ricadere in una concezione eulogistica dell'educazione, ossia in un progetto idealistico di "educazione buona", che finirebbe per divenire una condizione di impossibilità della scienza pedagogica, frena costantemente nel pedagogista qualsiasi discorso propriamente etico, così come qualsiasi proposta valoriale e politica formulata con decisione, sebbene ciò di per sé non escluda assolutamente che in Massa vi sia una tensione etica e politica. Si può concordare con l'assunto secondo cui l'educazione è un fatto e dal punto di vista scientifico vada prima di tutto conosciuta nella sua struttura procedurale, senza porre aprioristicamente dilemmi morali, così come risulta sensato postulare che tale struttura non sia completamente condizionata dal contesto storico-sociale e politico-economico, ma che abbia una relativa autonomia e una propria capacità di condizionamento retroattivo. La stessa ideologia, quando impatta sull'educazione, può divenire un oggetto di studio,

qualcosa da demistificare e di cui vagliare l'effettualità (Massa, 2003). Tuttavia, se dal campo strettamente descrittivo, ammesso che sia possibile una pura ricerca conoscitiva, o da quello interpretativo e clinico – nel senso della Clinica della Formazione (Massa, 1990; 1991; 1992; 1993) – ci si sposta sul versante operativo, ci si può domandare che cosa dovrebbero farsene i formatori del sapere pedagogico desunto dalla teoria o dalla loro stessa esperienza indagata clinicamente. Perché cioè insegnanti ed educatori, una volta divenuti consapevoli dei dispositivi agenti nelle organizzazioni in cui lavorano, dovrebbero volerli riprogettare e cambiare? Con che motivazione? E in che direzioni e per quali finalità? Solo per renderli pedagogicamente più efficaci? Quest'ultima mi sembra un'ipotesi francamente troppo debole e tecnicistica, che in definitiva riapre di nuovo lo spazio per l'invasione dell'extra-pedagogico nel campo educativo, il quale verrebbe a occupare questo vuoto in modo del tutto scientificamente e filosoficamente incontrollato, quando non dogmatico e camuffato. Peraltro una così netta esclusione di criteri etico-politici di orientamento generale e specifico della prassi non mi sembra neppure la soluzione a cui in ultima istanza perviene Massa. Ciò che intendo dire, in breve, è che ogni pratica educativa, così come ogni teoria dell'educazione, risente di determinati modelli antropologici, di determinati assunti paradigmatici, di determinati valori – e fin qui sono in linea con la proposta massiana – ma a mio avviso non è sufficiente oggi svelarli, decostruirli e rielaborarli relativizzandoli. In questa ipotesi di lavoro non è esplicitamente formalizzata un'istanza progettuale, propositiva, costruttiva, radicalmente trasformativa. Questa difatti presupporrebbe un'esplicita e razionale scelta di campo, ossia una presa di posizione rispetto alle implicazioni pedagogiche connesse alle questioni sociali e ambientali, specialmente a quelle che risultano maggiormente rilevanti in rapporto alla relazione tra la ricerca educativa, il mondo della formazione e la più ampia progettazione sociale. In ogni caso, se anche non ci si volesse occupare di tutto questo, in ambito educativo l'attenzione andrebbe comunque posta a mio parere sulla correlazione tra la conoscenza del dispositivo agente in un dato contesto, il metodo dichiarato e quello concretamente impiegato in esso, i valori e le rappresentazioni che animano le scelte progettuali e metodologiche, i possibili effetti formativi, morali e politico-economici delle azioni che si compiono in qualità di formatori.

Occorre allora – forti però degli apporti teorici desunti dalla riflessione di Massa – ritornare al post-umanesimo. Quest'ultimo, così come le altre prospettive non antropocentriche (ecocentrismo, biocentrismo, zoocentrismo), chiarisce l'orizzonte paradigmatico (antropocentrismo-non antropocentrismo) dell'età della tecnica e consente

di definire esplicitamente lo sfondo di riferimento ontologico, etico, epistemologico di qualsiasi prassi e di qualsiasi forma di conoscenza istituita, facilitando un posizionamento consapevole di ricercatori e operatori. Ciò potrebbe costituire il pretesto per dar vita a un dibattito filosofico e scientifico sulle conseguenze sociali, culturali ed ecologiche del sapere che viene prodotto nell'alveo delle scienze umane (e non solo), come del resto già accade in altri settori, per esempio nell'etica ambientale. In questa logica, per chi fa ricerca sociale, si tratterebbe prima di tutto di scegliere – giustificando razionalmente e pubblicamente tale scelta – in che cornice paradigmatica situarsi, rendendosi così pienamente responsabile del tipo di sapere che produce e del suo possibile impatto sul mondo umano e su quello non umano.

Quanto detto lascia inoltre intravedere a mio parere la possibilità di costruire una metateoria delle scienze umane. Pur rinunciando fin da subito a velleitarie pretese totalizzanti e onnicomprensive, questo appare comunque un obiettivo epistemologico auspicabile, in quanto permetterebbe di comporre le specificità disciplinari all'interno di un quadro d'insieme relativamente unitario, in cui divenga possibile rinnovare l'assetto paradigmatico complessivo delle scienze umane per far fronte ai mutamenti in atto e alla correlazione tra crisi culturale, crisi ecologica e antropocentrismo umanista. Se il post-umanesimo fosse adottato trasversalmente in una pluralità di ambiti di ricerca – come di fatto sta avvenendo, per esempio negli *animal studies*, nei *disability studies*, nelle scienze umane ambientaliste (Braidotti, 2014) –, pur consentendo a ciascun sapere di mantenere un proprio oggetto specifico, potrebbe porsi come metateoria delle scienze umane, creando i presupposti per una contaminazione interdisciplinare, eventualmente anche con le scienze della natura. Se, come ha scritto Rosi Braidotti, i «tempi postumani richiedono discipline umaniste postumane» (Ivi, p. 167), allora è opportuno sviluppare un diverso orizzonte epistemologico e paradigmatico, non più esclusivamente o prevalentemente umanista e antropocentrico. L'autrice ritiene «che le scienze umane debbano trovare l'ispirazione e il coraggio per superare l'esclusivo interesse per l'umano, sia esso l'Uomo umanista o l'uomo antropocentrico, per dedicarsi alle sfide intellettuali che coinvolgono l'intero pianeta» (Ivi, p. 163). In un *milieu* post-umanista l'oggetto comune delle scienze umane non sarebbe più l'uomo in quanto tale, specialmente se pensato in senso autarchico e autosufficiente rispetto al non umano: «le scienze umane nell'era postumana dell'antropocene non dovrebbero consacrarsi all'umano – soprattutto all'Uomo – come proprio oggetto di studio. Al contrario, il campo beneficerebbe dell'essere liberato dall'impero umanista dell'Uomo, così da riuscire ad affrontare, con stile

postantropocentrico, le problematiche d'importanza planetaria, come i progressi scientifici e tecnologici, la sostenibilità ecologica e sociale e le sfide della globalizzazione» (Ivi, p. 181). Come enunciato anche da Pickering, in una logica post-umanista l'unità di analisi di ciascuna disciplina si sposta dall'uomo alla relazione tra umano e non umano (Pickering, 2005). Una relazione che non va più interpretata in termini antropocentrici, bensì attraverso una cornice post-umanista, o comunque non antropocentrica. Ciò significa ridefinire l'umano stesso e riesaminare in profondità il suo rapporto con il non umano. Quanto scritto presuppone una svolta sotto il profilo politico, ontologico, etico, epistemologico e metodologico rispetto alla tradizione umanista, alla cui realizzazione può contribuire ciascun settore disciplinare in relazione a temi, questioni e oggetti specifici e circoscritti. In sintesi:

Gli intellettuali postumani affrontano in modo creativo la sfida rappresentata dalla nostra storicità senza cadere nel panico cognitivo. L'argomento è tutto d'un pezzo: se il corretto studio del genere umano aveva come oggetto classico l'Uomo, e se il modello giusto di umanità era l'umano, si potrebbe concludere che l'oggetto di studio della condizione postumana sia il postumano in sé. Questo nuovo soggetto del sapere è un assemblaggio complesso di umano e non umano, planetario e cosmico, naturale e manufatto, che comporta imponenti cambiamenti nel nostro modo di pensare (Braidotti, 2014, p. 169).

Una siffatta svolta si rivela a mio parere ineludibile per affrontare molti dei problemi che presenta lo scenario contemporaneo, non ultimo quello della stessa crisi delle scienze umane, le quali rischiano di rivestire un ruolo marginale in un mondo post-umano dominato dalla tecno-scienza. Se non vogliono essere scientificamente carenti, le scienze umane devono dimostrare di saper pensare anche il non umano (Whimster, 2006). Ciò consente di articolare una risposta al quesito posto da Braidotti: «cosa possono diventare le discipline umaniste nell'era postumana, dopo il tramonto della supremazia dell'Uomo e dell'*anthropos*?» (Braidotti, 2014, p. 182). Il decentramento dall'uomo diviene una mossa epistemologica strategica per riconfigurare le scienze umane in modo che possano risultare ancora significative nell'età della tecnica, al di là di ogni lamentazione nostalgica e di ogni allarmismo culturale per la perdita centralità dell'umano.

La prospettiva post-umanista non è solo decostruttiva, ma anche e soprattutto costruttiva e trasformativa. In questo senso, alcuni dei suoi principi potrebbero trovare un fertile terreno a livello di progettazione sociale e formativa. Pur senza rinunciare alla consapevolezza



critica della parzialità e della transitorietà di ogni proposta e del carattere di sperimentazione che necessariamente si accompagna a essa, occorre oggi più che mai costruire delle strategie sinergiche tra la pedagogia, le altre discipline scientifiche, la filosofia e le istanze che emergono dal mondo della politica, dei movimenti culturali e della società civile. Poiché qualsiasi trasformazione storica e sociale rimanda in ultima istanza ai processi educativi – in quanto sono questi ultimi che determinano l'interpenetrazione tra individuo, società e cultura – c'è bisogno di una profonda riconversione dell'apparato teorico dell'educazione, senza con ciò ricadere in una pedagogia idealista e moraleggiante. Il sistema assiologico, in particolare, va ricompreso funzionalmente nel dispositivo pedagogico e nella metodologia educativa nei termini di un orientamento prassico. Prospettare una teoria dell'educazione post-umanista in quest'ottica significa considerare il non umano non solo come referente interno dei processi educativi – fermandosi a un livello puramente descrittivo e metodologico – ma anche tematizzarlo come referente esterno, riorganizzando pedagogicamente la relazione tra umano e non umano, per promuovere al contempo un cambiamento nelle teorie e nelle pratiche formative, che si iscriva attivamente in un più ampio mutamento paradigmatico e socio-culturale.

## **Conclusioni parte seconda.**

### **Post-umanesimo: traiettorie di ricerca**

In questa seconda parte della tesi si sono posti a confronto il paradigma antropocentrico e quello post-umanista, mostrandone le rispettive implicazioni a livello filosofico e pedagogico. Si è così cercato di guadagnare una prospettiva teorica che consenta di riorganizzare concettualmente il modo di intendere le scienze sociali, l'educazione e la pedagogia nell'età della tecnica, facendo fronte a una serie di problemi fra loro connessi, i quali, come visto, rinviano alla necessità di ripensare la relazione tra umano e non umano alla luce dei mutamenti culturali e socio-tecnologici in atto.

Muovendo dalla consapevolezza che ci si trova immersi in una fase alquanto complessa e delicata di transizione paradigmatica, in cui il vecchio paradigma non è ancora del tutto tramontato e uno nuovo non si è compiutamente affermato, occorre creare le condizioni culturali per un attraversamento critico e un eventuale superamento – in più ambiti del sapere e in molteplici campi esperienziali – di una visione *human-centered*, in quanto quest'ultima si è dimostrata inadeguata per rispondere alle sfide poste dal mondo contemporaneo. A tal fine, si è vagliata criticamente la possibilità di adottare una cornice paradigmatica non o anti-anthropocentrica, riconoscendo nel post-umanesimo una valida alternativa teorica (sotto il profilo ontologico, etico, epistemologico) all'antropocentrismo umanista. Si è inoltre specificato che umanismo, Umanesimo e antropocentrismo, pur essendo storicamente correlati, non sono del tutto sovrapponibili e che dunque il post-umanesimo non necessariamente va interpretato come anti-umanismo, mentre sicuramente va inteso come una forma di post-anthropocentrismo. Il vero bersaglio polemico del post-umanesimo è difatti quella particolare combinazione di antropocentrismo e umanismo che si è venuta a costituire durante la modernità e che ha portato a enfatizzare oltremisura una concezione insulare e autarchica dell'uomo. Questa concezione ha concorso a produrre un dominio incondizionato dell'umano sul non umano, un'oppressione e uno sfruttamento scriteriato del vivente, un senso di superiorità dell'uomo rispetto alle altre forme di vita che alla luce delle recenti acquisizioni in più settori della conoscenza si è rivelato ingiustificato scientificamente e filosoficamente, oltreché dannoso per l'ambiente e per l'uomo stesso. Nell'età della tecnica, di fronte a una crisi ecologica senza precedenti, prodromo di future

possibili catastrofi (anche umanitarie), non ci si può più permettere di continuare ad affidarsi a una rappresentazione dei rapporti tra umano e non umano e di quelli tra natura e cultura imperniata sui principi antropocentrici, quindi su una concezione oppositiva e disgiuntiva in cui si separano e contrappongono rigidamente le polarità di tali rapporti. Tantomeno ci si può ancora attestare nelle scienze umane in generale e in pedagogia in particolare su di una visione tradizionale dell'uomo. Problematizzare la relazione tra umano e non umano non è un vezzo o una nuova moda filosofica intrisa di ecologismo spicciolo, ma una necessità storica. Il nostro compito, se vogliamo portare il pensare e l'agire all'altezza delle sfide di un mondo complesso, ipertecnologico, globalizzato, in perenne e accelerato mutamento, è di rendere ragione della trama materiale del reale, ossia dell'intelaiatura che connette dinamicamente umano e non umano, con effetti irreversibili che si estendono nello spazio e nel tempo.

Per queste ragioni, oltretutto per provare a ridisegnare strategicamente l'identità della pedagogia e delle scienze umane in uno scenario contrassegnato dalla tecno-scienza, dopo aver ricostruito il dibattito intorno al post-human, si è fatta dialogare la teoria di Riccardo Massa con le pedagogie post-umaniste, individuando in questo modo il non umano sia come referente interno dei processi formativi e del sapere pedagogico, che come loro referente esterno. Si è poi assunto che il post-umanesimo possa divenire una metateoria delle scienze umane. Se si adotta uno sguardo post-umanista, l'oggetto trasversale delle scienze umane non è più solamente l'uomo. Dal punto di vista pedagogico, l'educazione ha potuto così essere ridefinita come un processo esperienziale contraddistinto da un'autonomia relativa, che nella sua materialità può essere teoricamente compreso e descritto attraverso le metafore del network e del dispositivo. Entrambe le metafore pongono in evidenza che essa è una prassi prodotta dall'intreccio di elementi eterogenei, umani e non umani, che tuttavia massianamente conserva una sua specificità strutturale rispetto alla vita diffusa e alle altre pratiche sociali. Ciò consente di creare un terreno comune tra la pedagogia e le altre discipline – costituito dalla relazione tra umano e non umano – e nel medesimo tempo permette di procedere alla demarcazione concettuale di un oggetto di esclusiva pertinenza pedagogica, caratterizzato da una certa combinazione strutturale e materiale di umano e non umano, dotata di un proprio ordine interno di significazione. Si è infine sottolineato che l'educazione è un fenomeno che la pedagogia non solo ha il compito di conoscere, analizzare, decostruire, ma anche contribuire a orientare e trasformare secondo criteri assiologici non antropocentrici.

Nel suo insieme, questa proposta rappresenta l'approdo teorico del percorso di ricerca presentato nella tesi. Essa a ogni modo si iscrive in un più ampio orizzonte, il cui tratto peculiare è riconoscibile grazie alla convergenza di una molteplicità di traiettorie di ricerca. Queste sono volte a esplorare i seguenti assi tematici, che sono stati già trattati in precedenza, ma che qui si richiamano sinteticamente per evidenziare le aree e le linee di ricerca attualmente più sviluppate nell'ambito del post-umanesimo:

1. Considerando l'apporto fondamentale del non umano nei processi evolutivi e antro-poietici, sia sul versante filogenetico che soprattutto su quello ontogenetico e culturale, gli autori post-umanisti operano nella direzione di una *ridefinizione complessiva delle categorie antropologiche e dell'immagine tradizionale dell'uomo* oltre le coordinate antropocentriche. Il non umano in quest'ottica è tematizzato come un referente indispensabile per la costruzione dell'identità e dei predicati umani. Qualsiasi spiegazione di ciò che l'umano è stato, è, potrebbe divenire, pertanto, non può più prescindere da una riflessione che includa anche il non umano. Ciò comporta uno *slittamento dell'unità di analisi delle diverse discipline umaniste dall'umano alla relazione tra umano e non umano*, nonché una contaminazione inedita tra differenti saperi e una conseguente elaborazione di *nuovi possibili modelli interdisciplinari*.
2. Ammettendo una pluralità di modi differenti di esperire ed esprimere la propria umanità, il post-umanesimo scardina l'ideale umanista di un soggetto umano universale. L'uomo si scopre molteplice, aperto e non-unitario fin dal principio. Obiettivo teorico del post-umanesimo però è soprattutto quello di sollecitare *un'estensione della nozione di soggettività a enti non umani*, per procedere quindi a una *riqualificazione radicalmente non antropocentrica della stessa idea di soggettività*. Ciò presuppone altresì un approccio innovativo al tema dell'*alterità* e della *differenza*. L'altro, il diverso, non è più solo l'altro uomo, ma è anche l'altro non umano, che dunque va considerato intrinsecamente da valorizzare nella sua specificità differenziale, con tutte le implicazioni che si possono generare nel dibattito pubblico, a livello bioetico, giuridico e politico, oltreché ovviamente filosofico e pedagogico.
3. Il post-umanesimo esplora la possibilità di un *ripensamento della tecnica*, delle rappresentazioni e delle pratiche egemoni soggiacenti al modo in cui abitualmente la si considera e la si usa, ponendosi al di fuori di una concezione di essa puramente strumentale, appositiva, potenziativa, esonerante. Esso invita a rendersi responsabili

degli effetti che tramite la *téchne* si producono non soltanto sul mondo umano ma anche su quello non umano. Il post-umanesimo promuove una visione non dualista, fondata su un *continuum natura-cultura*, secondo la quale l'uomo non è solo un essere culturale, così come gli animali non umani non sono dominati ciecamente da istinti biologici. La cultura fa parte dialetticamente della natura e non è una prerogativa dell'uomo. Allo stesso modo, la tecnica non è di per sé ciò che divide l'umano dal non umano, né a sua volta è una proprietà che connota in senso esclusivo ed escludente l'uomo. Non c'è dubbio comunque che nella nostra specie la tecnica e la cultura siano delle dimensioni particolarmente sviluppate e caratterizzanti. Si tratta però di riesaminarle all'interno del rapporto tra umano e non umano, ponendosi al di là di ogni scientismo tecnicista e di ogni manicheismo innatista o culturalista. Ciò presuppone altresì un rinnovamento dell'assetto epistemologico delle discipline umaniste, che si distanzi da ogni realismo ingenuo, ma anche da ogni costruttivismo radicale e ogni ermeneutica che riducono tutto a rappresentazione, immagine, discorso, testo, parola, tanto più se questi sono proferiti solo dall'umano e per l'umano.

4. Gli studi post-umanisti mirano a una *riorganizzazione filosofica, etica e pedagogica della relazione uomo-animale*. In virtù di questa essi pongono una serrata critica allo specismo e al suo attuale legame con il biocapitalismo, denunciando l'oppressione e il violento sfruttamento degli animali non umani su scala planetaria. Ciò può rappresentare una premessa per costruire un'alleanza privilegiata con gli approcci ecocentrici, biocentrici e soprattutto zoocentrici, in vista di una militanza antispecista e della creazione di una comune piattaforma non antropocentrica.
5. Il post-umanesimo contribuisce a un *ripensamento complessivo dei confini tra l'umano e l'ambiente* naturale, socio-culturale e tecnologico che questo condivide con le altre specie a livello locale e globale. Un ripensamento che presuppone una problematica conversione della mentalità individuale e collettiva, così come quella di molteplici prassi materiali in più comparti della vita associata. In virtù di questo, occorre considerarsi non soltanto in relazione a un ambiente, come se ci fosse da una parte un individuo e dall'altra un ambiente, ma come parti integranti di un ecosistema, di una rete del vivente.

In questi assi tematici e nei domini disciplinari da essi chiamati direttamente o indirettamente in causa – economia politica, urbotica, domotica, *animal studies*, pedagogia, filosofia, psicologia, ecologia, etologia, sociologia, bioetica, ecc. – è ravvisabile già oggi

una consistente produzione filosofica e scientifica, che schiude per il futuro una molteplicità di possibili piste di ricerca che si collocano al di fuori del paradigma antropocentrico, perlomeno nelle intenzioni programmatiche. Il contributo che la pedagogia può offrire a uno studio teorico ed empirico della relazione tra umano e non umano è davvero dirimente, soprattutto se si pensa che qualsiasi trasformazione paradigmatica, sociale e culturale, non può non interrogare le prassi formative, in quanto sono queste che in ultima istanza la rendono possibile. Sono proprio le concrete prassi educative infatti che possono modificare su base materiale l'esperienza della relazione tra umano e non umano.

## CONCLUSIONI

Se si concepisce la pedagogia come *teoria dell'azione formativa*, a un livello di astratta formalizzazione si può scomporre il setting educativo indicandone gli elementi costitutivi, la cui sintassi pragmatica rinvia a un'interazione circolare e processuale. Ogni situazione educativa intenzionale, così come 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 simbolici e spazio-temporali 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, 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) costituire? 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 mezzi e sui materiali didattico-educativi, sui fini e sui valori, sul rapporto tra il contesto economico, socio-politico e i processi formativi, ecc.

Tuttavia, pur a fronte di una sorprendente 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.

Non tutti gli esseri umani, però, in questa tradizione di pensiero detengono lo stesso potere di agire e il medesimo statuto di agenti. Razionalità e coscienza non sono solo lo spartiacque tra umano e non umano, ma fungono da criteri di suddivisione e ordinamento anche all'interno dell'antroposfera. La qualità dell'agentività è così disposta su una scala gerarchica, il cui vertice è saldamente occupato dal maschio adulto, bianco, europeo, sano. Gli esseri umani ritenuti più irragionevoli e incoscienti – bambini, donne, handicappati, folli, "selvaggi", ecc. – sono considerati più prossimi alle cose e agli enti di natura, seppur



non completamente assimilabili a questi. La loro in un certo senso è un'agentività limitata, deficitaria, imperfetta. Nonostante le categorizzazioni menzionate abbiano provocato diverse forme di discriminazione, emarginazione ed esclusione, accompagnate dal sospetto che vi siano esseri umani "incorreggibili", non educabili fino in fondo, o viceversa da civilizzare e rendere "più umani", con l'Illuminismo l'educazione è stata considerata comunque un fenomeno che coinvolge nel suo insieme l'intera umanità, una caratteristica che contraddistingue l'uomo in quanto essere sociale e culturale rispetto al resto del vivente e alle macchine.

Ora, se l'educazione è un prodotto esclusivamente umano e 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 hanno generato di riflesso l'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. Queste prospettive pedagogiche 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 loro intenzioni, essi 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 inintenzionale. 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 uomini, 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 in questa tesi, 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 questa duplice referenza del non umano. Questo rappresenta un possibile futuro progetto di ricerca, che potrebbe sfociare in una prospettiva che per il momento potrei denominare "*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 co-evoluzione 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 queste parole di John Dewey, che esprimono 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» (Dewey, 2004, pp. 75-76).

## BIBLIOGRAFIA

Abruzzese A. (2006), *Delle cose che non si sanno conviene dire*, in Pireddu M., Tursi A. (a cura di), *Post-umano. Relazioni tra uomo e tecnologia nella società delle reti*, Guerini, Milano

Acone G., Vitale V., De Maio D. (2013), *Orizzonte teorico e pedagogia tra umanesimo e post-umanesimo*, Pensa Editore, Lecce

Anders G. (1956), *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, Bollati Boringhieri, Torino 2007

Andreozzi M. (2011), *Verso una prospettiva ecocentrica. Ecologia profonda e pensiero a rete*, Led, Milano

Andreozzi M. (2012), *Introduzione. Obiettivi, premesse e coordinate teoriche*, in Andreozzi M. (a cura di), *Etiche dell'ambiente. Voci e prospettive*, Led, Milano

Andreozzi M., Tiengo A. (2012), *Ecologia e femminismo*, in Andreozzi M. (a cura di), *Etiche dell'ambiente. Voci e prospettive*, Led, Milano

Angus T., Cook I., Evans J., et al. (2001), *A Manifesto for Cyborg Pedagogy?*, in "International Research in Geographical and Environmental Education", Vol. 10, n. 2, pp. 195-201

Anolli L.M. (2002) (a cura di), *Psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna

Antonacci F., Cappa F. (2001) (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su 'La peste, il teatro, l'educazione'*, FrancoAngeli, Milano

Arduini G. (2012), *La realtà aumentata e nuove prospettive educative*, in "Education, Science and Society", n. 6, pp. 209-216

Bacone F. (1620), *La nuova logica*, Laterza, Bari 1957

Badmington N. (2000), *Posthumanism*, Plagrave, Basingstoke

Badmington N. (2003), *Theorizing Posthumanism*, in "Cultural Critique", 53, pp. 10-27

Badmington N. (2004), *Mapping posthumanism*, in "Environment and Planning", 36, pp. 1344-1351

- Baldi V. (2006), *Strategie omeopatiche. La natura al congiuntivo nell'antropologia filosofica del secondo novecento*, in "Kainos", n. 6
- Barcellona P. (2007), *L'epoca del postumano. Lezione magistrale per il compleanno di Pietro Ingrao*, Città Aperta Edizioni, Troina (En)
- Baricco A. (2008), *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Feltrinelli, Milano
- Barone P. (1997), *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Unicopli, Milano
- Barone P. (2004a), *L'animale, l'automa, il cyborg. Figurazioni del corpo nei saperi e nelle pratiche educative*, Ghibli, Milano
- Barone P. (2004b), *Risorse umane: un attraversamento clinico del dispositivo pedagogico tra effetti materiali e simbolici*, in Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano
- Barone P. (2012), *Corpo e tecnologie: il reincanto del concreto*, in Gamelli I. (a cura di), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, FrancoAngeli, Milano
- Barone P., Ferrante A., Sartori D. (2014) (a cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica*, Cortina, Milano [in corso di pubblicazione]
- Bartolommei S. (2012), *L'etica ambientale come nuova frontiera del pensiero morale contemporaneo*, in Donatelli P., *Manuale di etica ambientale*, Le Lettere, Firenze
- Bateson G. (1980), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984
- Baudrillard J. (1976), *Lo scambio simbolico e la morte*, Feltrinelli, Milano 1990
- Baudrillard J. (1976, 1980, 2003), *Cyberfilosofia*, Mimesis, Milano-Udine 2010
- Baudrillard J. (2005), *Violenza del virtuale e realtà integrale*, Le Monnier, Firenze 2005
- Bauman Z. (2000), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2009
- Benasayag M., Schmit G. (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004
- Benjamin W. (1936), *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, in Benjamin W., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Arte e società di massa*, Einaudi, Torino 2000, pp. 17-56

- Bertolini P., Massa R. (a cura di) (1976), *I bambini e la TV. La prima ricerca sull'esperienza televisiva dai 3 ai 6 anni*, Feltrinelli, Milano
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze
- Biesta G.J.J. (1998), *Pedagogy without humanism: Foucault and the subject of education*, in "Interchange", vol. 29, n. 1, pp. 1-16
- Biesta G.J.J. (2006), *What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning*, in "European Educational Research Journal", 3-4, pp. 169-180
- Boni F. (2001), *Riti globali. Rituale, media e globalizzazione*. In "Aut-Aut. Riti d'oggi", a cura di Rocco De Biasi, n. 303
- Boni F. (2006), *Teorie dei media*, il Mulino, Bologna
- Boniolo G., Di Fiore PP. (2008), *Sulla definizione di 'vita' e 'morte' (anche in vista di un dibattito etico)*, in Boniolo G., Giaimo S., *Filosofia e scienze della vita. Un'analisi dei fondamenti della biologia e della biomedicina*, Mondadori, Milano, pp. 295-320
- Bonnett M. (2004), *Retrieving nature: Education for a post-humanist age*, Blackwell, Malden Mass
- Borgna P. (2009), *Corpi fragili. Tecnologie d'immortalità e condizione umana*, in Mariani A.M., *Fragilità. Sguardi interdisciplinari*, Unicopli, Milano
- Bostrom N. (2005a), *A History of Transhumanist Thought*, in "Journal of Evolution and Technology", Vol. 14, n. 1, pp. 1-25
- Bostrom N. (2005b), *In Defence of Posthuman Dignity*, in "Bioethics", Vol. 19, n. 3, pp. 202-214
- Bourdon J. (1997), *Introduzione ai media*, il Mulino, Bologna 2001
- Braidotti R. (1994), *Soggetto nomade. Femminismo e crisi della modernità*, Donzelli, Roma 1995
- Braidotti R. (2002), *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire*, Feltrinelli, Milano 2003
- Braidotti R. (2006), *Posthuman, All Too Human: Towards a New Process Ontology*, in "Theory, Culture & Society", 23, pp. 197-208



- Braidotti R. (2013), *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, DeriveApprodi, Roma 2014
- Brancato S. (2006), *Immaginari di contaminazione*, in Pireddu M., Tursi A. (a cura di), *Post-umano. Relazioni tra uomo e tecnologia nella società delle reti*, Guerini, Milano
- Bucci T. (2006), *Dopo l'uomo. Tra rivoluzione e catastrofe*, in "Kainos", n. 6
- Callari Galli M., Harrison G. (1997), *Né leggere né scrivere*, Meltemi, Roma
- Callea N. (2008), *Postumanismo: opportunità e ambiguità*, in "Liberazioni. Rivista di critica antispecista", n.7, pp. 113-131
- Calligaris A. (2001), *Peter Sloterdijk: il dibattito che non c'è stato*, in "aut aut", 301-302, pp. 111-119
- Cambi F. (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari
- Cambi F. (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari
- Cambi F. (2008), *La "questione del soggetto" come problema pedagogico*, in "Studi sulla Formazione", n. 2, pp. 99-107
- Cambi F. (2009), *La formazione nel disincanto. Quale neo-Bildung?*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", n. 9, pp. 91-102
- Campa R. (2008), *Dal postmoderno al postumano. Il caso Lyotard*, in "Letteratura Tradizione", n. 42, Heliopolis Edizioni, Pesaro
- Canevaro P. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*, Erickson, Trento
- Capucci P.L. (1994), *Il trionfo del corpo*, in Capucci P.L. (a cura di), *Il corpo tecnologico. L'influenza delle tecnologie sul corpo e sulle sue facoltà*, Baskerville, Bologna
- Capucci P.L. (2006), *L'intelligenza del corpo, la sua evoluzione e la sua eredità. Tecnologie del vivente*, in Pireddu M., Tursi A. (a cura di), *Post-umano. Relazioni tra uomo e tecnologia nella società delle reti*, Guerini, Milano
- Caronia A. (1996), *Il corpo virtuale. Dal corpo robotizzato al corpo disseminato nelle reti*, Muzzio editore, Padova

- Caronia A. (2006), *Corpi e informazioni. Il post-human da Wiener a Gibson*, in Pireddu M., Tursi A. (a cura di), *Post-umano. Relazioni tra uomo e tecnologia nella società delle reti*, Guerini, Milano
- Caronia A. (2008), *Il cyborg. Saggio sull'uomo artificiale*, ShaKe edizioni, Milano
- Cartesio R. (1637), *Discorso sul metodo*, Mondadori, Milano 1993
- Castells M. (2001), *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano 2006
- CEM Mondialità (2008), *La sfida del post-umano: banco di prova per l'educazione. Primo documento di cultura educativa*, in Tosolini A. (a cura di), *Il post-umano è qui. Educare nel tempo del cambiamento*, EMI, Bologna
- Ceruti M. (2008), *Il difficile compito di diventare umani*, in Tosolini A. (a cura di), *Il post-umano è qui. Educare nel tempo del cambiamento*, EMI, Bologna
- Clark A. (2003), *Natural-Born Cyborgs. Minds, Technologies, and the Future of Human Intelligence*, Oxford University Press, Oxford
- Colicchi E. (2008) (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma
- Colicchi E. (2009), *Che ne è della paideia*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", n. 9, pp. 19-34
- Contini M. (2009), *La problematicità come destino dell'educazione*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", n. 9, pp. 63-78
- Costa M. (2006) *Prima del post-umano*, in "Kainos", n. 6
- Cuomo V. (2006), *Soglie (post) umane: "la casa dell'essere" e l'evento del corpo-senza-organi*, in "Kainos", n. 6
- Cutro A. (2006), *Critica dell'umanismo e analisi politica in Michel Foucault*, in "Kainos", n. 6
- Dalla Casa G. (1996), *Ecologia profonda*, Pangea Edizioni, Torino
- De Conciliis E. (2006), *La persistenza dell'umano*, in "Kainos", n. 6
- De Kerckhove D. (1991), *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato. Come le tecnologie della comunicazione trasformano la mente umana*, Baskerville, Bologna 1993

- De Kerckhove D. (1994), *Remapping sensoriale nella realtà virtuale e nelle altre tecnologie ciberattive*, in Capucci P.L. (a cura di), *Il corpo tecnologico. L'influenza delle tecnologie sul corpo e sulle sue facoltà*, Baskerville, Bologna
- Deleuze G., Guattari F. (1980), *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*, Castelvecchi, Roma 2010
- Derrida J. (2006), *L'animale che dunque sono*, JacaBook, Milano 2006
- Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1965
- Dewey J. (1925), *Esperienza e Natura*, Mursia, Milano 1990
- Dewey J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967
- Dewey J. (1938), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2004
- Didur J. (2003), *Re-Embodying Technoscientific Fantasies: Posthumanism, Genetically Modified Foods, and the Colonization of Life*, in "Cultural Critique", n. 53, pp. 98-115
- Eco U. (1964), *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano 1993
- Edwards R. (2010), *The end of lifelong learning education: A post-human condition?*, in "Studies in the Education of Adults", Vol. 42, n. 1, pp. 5-17
- Eschilo, *Prometeo incatenato*, Garzanti, Milano 2001
- Esposito R. (2006), *La natura umana dopo l'umanesimo*, in Pireddu M., Tursi A. (a cura di), *Post-umano. Relazioni tra uomo e tecnologia nella società delle reti*, Guerini, Milano
- Fabietti U. (2004), *Elementi di antropologia culturale*, Mondadori università, Milano
- Farci M. (2012), *Lo sguardo tecnologico. Il postumano e la cultura dei consumi*, FrancoAngeli, Milano
- Farisco M. (2011), *Ancora uomo. Natura umana e postumanesimo*, Vita e Pensiero, Milano
- Fenwick T.J. (2010a), *Re-thinking the "thing". Sociomaterial approaches to understanding and researching learning in work*, in "Journal of Workplace Learning", Vol. 22, n. 1-2, pp. 104-116
- Fenwick T.J. (2010b), *(un)Doing standards in education with actor-network theory*, in "Journal of Education Policy", Vol. 25, n. 2, pp. 117-133

- Fenwick T., Edwards R. (2010), *Actor-Network theory in education*, Routledge, London and New York
- Fenwick T.J., Landri P. (2012), *Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education*, in "Pedagogy, Culture&Society", Vol. 20, n. 1, pp. 1-7
- Ferrante A., Sartori D. (2011), *Per un'analisi del dispositivo strutturale dell'educazione sportiva*, in "CQIA-Rivista. Formazione, Lavoro, Persona", n. III, pp. 54-65
- Ferrante A. (2012), *Disagio e tecnica*, in Palmieri C. (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano
- Ferrante A., Sartori D. (2012), *La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale*, in "Education, Sciences & Society", n. 6, pp. 235-253
- Ferrante A. (2013), *Le nuove forme di disagio tra mitologie del progresso e immaginari catastrofici: implicazioni pedagogiche*, in "Governare la paura. Journal of interdisciplinary studies", pp. 122-155
- Ferri P., Mantovani S. (2006) (a cura di), *Bambini e computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*, Etas, Milano
- Ferri P. (2008), *La scuola digitale*, Mondadori, Milano
- Ferri P., Mizzella S., Scenini F. (2009), *I nuovi media e il web 2.0. Comunicazione, formazione ed economia nella società digitale*, Guerini, Milano
- Filippi M. (2013), *Natura infranta. Dalla domesticazione alla liberazione animale*, Ortica Editrice, Aprilia
- Formenti C. (2000), *Incantati dalla rete. Immaginari, utopie e conflitti nell'epoca di internet*, Cortina, Milano
- Formenti C. (2011), *Felici e sfruttati. Capitalismo digitale ed eclissi del lavoro*, EGEA, Milano
- Foucault M. (1966), *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Rizzoli, Milano 1967
- Foucault M. (1971), *L'ordine del discorso*, Einaudi, Torino 2004
- Foucault M. (1975), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1993
- Foucault M. (1976), *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano 1988

- Foucault M. (2005), *Antologia. L'impazienza della libertà*, a cura di V. Sorrentino, Feltrinelli, Milano
- Fragano A. (2012), *L'individuo al centro*, in Andreozzi M. (a cura di), *Etiche dell'ambiente. Voci e prospettive*, Led, Milano
- Freud S. (1916), *Una difficoltà della psicoanalisi*, in *Opere di Sigmund Freud*, vol. VIII, *Opere 1915-1917: Introduzione alla psicoanalisi e altri scritti*, a cura di C.L. Musatti, Bollati Boringhieri, Torino 1989
- Fucecchi A. (2008), *Post-umano, cinema e letteratura del Novecento*, in Tosolini A. (a cura di), *Il post-umano è qui. Educare nel tempo del cambiamento*, EMI, Bologna
- Fukuyama F. (2002), *L'uomo oltre l'uomo. Le conseguenze della rivoluzione biotecnologica*, Mondadori, Milano 2002
- Fukuyama F. (2004), *Transhumanism: The World's Most Dangerous idea*, in "Foreign Policy", pp. 42-43
- Galimberti U. (1999), *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2002
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano
- Gane N. (2006), *Posthuman*, in "Theory, Culture & Society", 23, pp. 431-434
- Gehlen A. (1940), *L'uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*, Feltrinelli, Milano 1990
- Gehlen A. (1957), *L'uomo nell'era della tecnica. Problemi socio-psicologici della civiltà industriale*, Armando Editore, Roma 2003
- Gennari M. (2009), *La formazione dell'uomo: morte o trasfigurazione?* in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", n. 9, pp. 47-61
- Gibson W. (1984), *Neuromante*, Mondadori, Milano 2003
- Gough N. (2004), *RhizomANTically Becoming-Cyborg: Performing posthuman pedagogies*, in "Educational Philosophy and Theory", Vol. 36, n. 3, pp. 253-265
- Gould S.J. (2002), *La struttura della teoria dell'evoluzione*, Codice edizioni, Torino 2003
- Gould S.J., Vrba E.S. (2008), *Exaptation. Il bricolage dell'evoluzione*, a cura di T. Pievani, Bollati Boringhieri, Torino 2008

- Granieri G. (2006), *La società digitale*, Laterza, Roma-Bari
- Granieri G. (2009), *Umanità accresciuta. Come la tecnologia ci sta cambiando*, Laterza, Roma-Bari
- Greenfield P.M. et al. (2009), *Technology and Informal Education: what is taught, what is learned*, in "Science", vol. 323, n. 2
- Grion L. (2012) (a cura di), *La sfida postumanista. Colloqui sul significato della tecnica*, Il Mulino, Bologna
- Habermas J. (2001), *Il futuro della natura umana. I rischi di una genetica liberale*, Einaudi, Torino 2002
- Halberstam J., Livingston I. (1995) (a cura di), *Posthuman bodies*, Indianapolis, Bloomington
- Haraway D. (1991), *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*, Feltrinelli, Milano 1995
- Haraway D. (2008), *When species meet*, University of Minnesota Press, Minneapolis
- Hassan I. (1977), *Prometheus as performer: Toward a Posthumanist Culture?*, in Benamou M., Caramella C. (a cura di), *Performance in Postmodern Culture*, Coda Press, Madison
- Havelock E.A. (1986), *La musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo*, Laterza, Roma-Bari 1995
- Hayles K. (1999), *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Informatics*, University of Chicago Press, Chicago
- Hayward J.W., Varela F.J. (1992) (a cura di), *Ponti sottili. Conversazioni del Dalai Lama con i grandi scienziati dell'Occidente sulla natura e i poteri della mente*, Neri Pozza Editore, Vicenza 1998
- Heidegger M. (1929), *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo-finitezza-solitudine*, il Melangolo, Genova 1999
- Heidegger M. (1947), *Lettera sull' "umanismo"*, Adelphi, Milano 1995
- Heidegger M. (1954), *La questione della tecnica*, in Heidegger M., *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano 1976

- Huxley A. (1932-1958), *Il mondo nuovo e Ritorno al mondo nuovo*, Mondadori, Milano 1991
- Innis H.A. (1951), *Le tendenze della comunicazione*, Sugarco, Milano 1982
- Iori V. (2000), *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini, Milano
- Iovino S. (2012), *Prefazione*, in Andreozzi M. (a cura di), *Etiche dell'ambiente. Voci e prospettive*, Led, Milano
- Ishiguro K. (2005), *Non lasciarmi*, Einaudi, Torino 2007
- Kant I. (1798), *Antropologia pragmatica*, Laterza, Roma-Bari 2007
- Kant I. (1803), *L'arte di educare*, a cura di A. Gentile, Armando Editore, Roma 2001
- Kelly K., *We are the web*, in [www.wired.com](http://www.wired.com)
- Kurzweil R. (2005), *La singolarità è vicina*, Apogeo, Milano 2008
- Landri P. (2010), *Visioni (future) dell'educazione. Verso nuove prospettive sociologiche*, in "Scuola democratica. Learning for democracy", n. 1, pp. 38-51
- Latour B. (1991), *Non siamo mai stati moderni. Saggio di antropologia simmetrica*, Elèuthera, Milano 1995
- Latour B. (2005), *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network Theory*, Oxford University Press Inc, New York
- Leccardi C. (2009), *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*, Laterza, Roma-Bari
- Leghissa G. (2014) (a cura di), *La condizione postumana, "aut aut"*, il Saggiatore, Milano
- Leroi-Gourhan A. (1943), *L'uomo e la materia*, Jaca Book, Milano 1993
- Lévy P. (1994), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 1996
- Lévy P. (1995), *Il virtuale*, Cortina, Milano 1997
- Longo G.O. (2003), *Il simbiote. Prove di umanità futura*, Meltemi, Roma

- Longo G.O. (2006a), *Uomo e tecnologia: una simbiosi problematica*, in Pireddu M., Tursi A. (a cura di), *Post-umano. Relazioni tra uomo e tecnologia nella società delle reti*, Guerini, Milano
- Longo G.O. (2006b), *Riduzionismo informazionale e postumano*, in “Kainos”, n. 6
- Luhmann N., Schorr K.-E. (1979), *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando Editore, Roma 1999
- Luhmann N. (1996), *La realtà dei mass media*, FrancoAngeli, Milano 2002
- Lyotard J.-F. (1979), *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 2008
- Maccario D. (2009) (a cura di), *L'educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Carocci, Roma
- Macrì T. (1996), *Il corpo postorganico. Sconfinamenti della performance*, Costa&Nolan, Genova
- Mainardi D. (2001), *La conquista della consapevolezza in etologia*, in Curi U. (a cura di), *Il volto della Gorgone. La morte e i suoi significati*, Mondadori, Milano
- Maldonado M. (1994), *Corpo tecnologico e scienza*, in Capucci P.L. (a cura di), *Il corpo tecnologico. L'influenza delle tecnologie sul corpo e sulle sue facoltà*, Baskerville, Bologna
- Maldonado M. (2005), *Reale e virtuale*, Feltrinelli, Milano
- Mantegazza R. (1998), *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano
- Mantegazza R. (1999), *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*, Unicopli, Milano
- Mantegazza R. (2001), *Unica Rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Ghibli, Milano
- Mantegazza R. (2002), *Educare con gli animali*, Meltemi, Roma
- Mantegazza R. (2005), *La fine dell'educazione. Un'utopia (anti) pedagogica*, Città aperta, Troina (En)
- Marchesini R. (2002), *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*, Bollati Boringhieri, Torino



- Marchesini R. (2006), *Contro la purezza essenzialistica, verso nuovi modelli di esistenza*, in Pireddu M., Tursi A. (a cura di), *Post-umano. Relazioni tra uomo e tecnologia nella società delle reti*, Guerini, Milano
- Marchesini R., Tonutti S. (2007), *Manuale di zooantropologia*, Meltemi, Roma
- Marchesini R. (2008), *Alterità non umane*, in “Liberazioni. Rivista di critica antispecista”, n. 6, pp. 63-81
- Marchesini R. (2009), *Il tramonto dell'uomo. La prospettiva post-umanista*, Dedalo, Bari
- Marchesini R. (2011), *Filosofia postumanista e antispecismo*, in “Liberazioni. Rivista di critica antispecista”, n. 4, pp. 20-33
- Marchesini R. (2013), *Antropodecentramento e ibridazioni. Progetto Posthuman e profilatura identitaria*, in “MeTis”, anno III, n. 3
- Marcialis P., Orsenigo J., Prada G., Faucitano S. (2010), *Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore*, in “Animazione Sociale”, n. 240, pp. 20-29
- Marescotti E. (2012), *Per una scienza dell'educazione aperta al dialogo interdisciplinare: il caso emblematico del rapporto con l'Ecologia*, in “Education, Sciences and Society”, n. 6, pp. 217-233
- Mariani A. (2009), *L'orizzonte pedagogico del decostruzionismo*, in “Paideutika. Quaderni di formazione e cultura”, n. 9, pp. 79-90
- Marinelli A. (2006), *Aumentare la realtà. Sulla linea di confine tra bit e atomi*, in Pireddu M., Tursi A. (a cura di), *Post-umano. Relazioni tra uomo e tecnologia nella società delle reti*, Guerini, Milano
- Martino P. (2005), *L'orfanotrofio tecnologico. Quale educazione nel tempo del post-umano?*, in “Eucare. Rassegna di pedagogia generale e filosofia dell'educazione”, pp. 127-135
- Martino P. (2012), *Resistenza della persona e orizzonte culturale postumanista*, in “Topologik. Rivista internazionale di scienze filosofiche, pedagogiche e sociali”, n. 11, pp. 133-161
- Martino P. (2014), *La “differenza” umana quale problema della pedagogia nell'orizzonte culturale postumanistico*, in “Nuova Secondaria Ricerca”, n. 8, pp. 20-25

- Marx K., Engels F. (2008), *La concezione materialistica della storia*, edizioni Lotta Comunista, Milano
- Massa R. (1975), *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*, La Nuova Italia, Firenze
- Massa R. (1977), *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze
- Massa R. (1978), *La ricerca bastarda. Filosofia dell'educazione, scienze dell'educazione e scienza pedagogica*, in "I problemi della pedagogia", n. 1, pp. 111-120
- Massa R. (1986), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 2003
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano
- Massa R. (1990) (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari
- Massa R. (1991), *La clinica della formazione*, in Massa R. (a cura di), *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogo*, Unicopli, Milano
- Massa R. (1992) (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano
- Massa R. (1993), *Da un'epistemologia pedagogica alla clinica della formazione*, in D'Alessandro P. (a cura di), *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, Marcos Y Marcos, Milano
- Massa R. (1997a), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari
- Massa R. (1997b), *Postfazione*, in Callari Galli M., Harrison G., *Né leggere né scrivere*, Meltemi, Roma
- Massa R. (1998), *Filosofia dell'educazione e pedagogia generale. La filosofia dell'educazione come filosofia 'speciale'*, in "Studi sulla formazione", anno I, pp. 237-251
- Massa R. (2000), *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, in "Animazione Sociale", n. 2, pp. 60-66
- McLuhan M. (1964), *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 2008
- McQuail D. (1972), *Sociologia dei media*, il Mulino, Bologna 2001

- Meyrowitz J. (1985), *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Baskerville, Bologna 1995
- Milano G. (1997), *Bioetica. Dalla A alla Z*, Feltrinelli, Milano
- Monceri F. (2009) (a cura di), *Sull'orlo del futuro. Ripensare il post-umano*, ETS, Pisa
- Montessori M. (1948), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1999
- Moravec H. (1994), *Il robot universale*, in Capucci P.L. (a cura di), *Il corpo tecnologico. L'influenza delle tecnologie sul corpo e sulle sue facoltà*, Baskerville, Bologna
- Morin E. (1973), *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*, Feltrinelli, Milano 1994
- Morin E. (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001
- Mortari L. (2001), *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche*, La Nuova Italia, Firenze
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma
- Moscato M.T. (2012), *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, in "Education, Sciences & Society", n. 6, pp. 29-54
- Mottana P. (2013), *Educazione e tecnologia: frammenti di teoria e pezzi di pratiche (talora utopiche)*, in "MeTis", anno III, n. 3
- Nacci M. (2000), *Pensare la tecnica. Un secolo di incomprensioni*, Laterza, Roma-Bari
- Nancy J.-L. (2001), *Il pensiero sottratto*, Bollati Boringhieri, Torino 2003
- Nanni A. (2008), *Il post-umano come futuro co-evolutivo tra uomo-animale-macchina*, in Tosolini A. (a cura di), *Il post-umano è qui. Educare nel tempo del cambiamento*, EMI, Bologna
- Natoli S. (1999), *Progresso e catastrofe. Dinamiche della modernità*, Marinotti, Milano
- Natoli S. (2007), *La salvezza senza fede*, Feltrinelli, Milano
- Natoli S. (2010), *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*, Mondadori, Milano
- Negroponte N. (1995), *Essere digitali*, Sperling&Kupfer, Milano 1995

- Nietzsche F. (1882-1885), *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, Adelphi, Milano 1976
- Nigris E. (2007) (a cura di), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci, Roma
- Nosari S. (2009), *Fragilità fisica e fragilità metafisica. La questione del senso*, in Mariani A.M., *Fragilità. Sguardi interdisciplinari*, Unicopli, Milano
- O'Reilly T. (2005), *What is web 2.0*, in <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Ong W.J. (1982), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna 1986
- Orsenigo J. (2006), *Schegge di pedagogia generale. Introduzione al mondo della formazione*, Unicopli, Milano
- Palma M. (2009), *L'educazione come dispositivo*, Dispensa del corso di Pedagogia Generale, Pgreco, Milano
- Palmieri C., Prada G. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano
- Palmieri C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano
- Palmieri C. (2012) (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano
- Papi F. (1978), *Sull'educazione*, Ghibli, Milano 2001
- Papi F. (2009), *Requiem umanistico*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", n. 9, pp. 7-12
- Pauwels L., Hellriegel P. (2009), *Strategic and tactical uses of internet design and infrastructure: the case of YouTube*, in "Journal of Visual Literacy", Vol. 28, n. 1, pp. 51-69
- Pedersen H. (2010), *Is 'the posthuman' educable? On the convergence of educational philosophy, animal studies, and posthumanist theory*, in "Discourse: Studies in the cultural politics of education", Vol. 31, n. 2, pp. 237-250
- Pepperell R. (2003), *The Post-Human condition. Consciousness beyond the brain*, Intellect Books, Bristol (prima edizione: 1997)

- Pickering A. (2005), *Asian Eels and Global Warming: A Posthumanist Perspective on Society and the Environment*, in "Ethics & the Environment", Vol. 10, n. 2, pp. 29-43
- Pico della Mirandola G. (1486), *Dignità dell'uomo*, Le Monnier, Firenze 1943
- Pievani T. (2002), *Homo sapiens e altre catastrofi. Per un'archeologia della globalizzazione*, Meltemi, Roma
- Pievani T. (2006), *La teoria dell'evoluzione. Attualità di una rivoluzione scientifica*, il Mulino, Bologna
- Pievani T. (2012), *Corpi in evoluzione. La nascita bio-culturale della corporeità in più specie umane*, in Gamelli I. (a cura di), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, FrancoAngeli, Milano
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004), *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma
- Pinto Minerva F. (2008), *Umano. Post-umano. Per una pedagogia del soggetto mutante*, in Colicchi E. (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea*, Carocci, Roma
- Pinto Minerva F. (2011), *L'ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica*, in "MeTis", anno I, n. 1, pp. 1-10
- Pireddu M. (2006), *La carne del futuro. Utopia della dematerializzazione*, in Pireddu M., Tursi A. (a cura di), *Post-umano. Relazioni tra uomo e tecnologia nella società delle reti*, Guerini, Milano
- Platone, *Protagora*, Utet, Torino 1970
- Platone, *Simposio*, Bompiani, Milano 2000
- Platone, *Fedro*, Bompiani, Milano 2002
- Popper K. (1994), *Cattiva maestra televisione*, Marsilio, Padova 2002
- Postigo Solana E. (2009), *Transumanesimo e postumano: principi teorici e implicazioni bioetiche*, in "Medicina e Morale", 2, pp. 267-282
- Prada G. (2012), *Disagio e relazione*, in Palmieri C. (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, in "On the Orizon", NCB University Press, Vol. 9, n. 5

- Prospero M. (2006), *Corpo, post-umano e critica del politico*, in Pireddu M., Tursi A. (a cura di), *Post-umano. Relazioni tra uomo e tecnologia nella società delle reti*, Guerini, Milano
- Pryor S. (1994), *Immaginare di essere un computer*, in Capucci P.L. (a cura di), *Il corpo tecnologico. L'influenza delle tecnologie sul corpo e sulle sue facoltà*, Baskerville, Bologna
- Rezzara A. (2004) (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano
- Rezzara A., Cerioli L. (2004), *La consulenza clinica a scuola*, FrancoAngeli, Milano
- Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (2004) (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano
- Rezzara A. (2010), *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Mimesis, Milano
- Riva F. (2011), *Il volto e l'interfaccia. Prossimità virtuali, responsabilità reali*, Servitium/Gruppo editoriale Viator, Milano
- Riva G. (2008), *Psicologia dei nuovi media*, il Mulino, Bologna
- Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano
- Rivoltella P.C. (2001), *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma
- Rivoltella P.C. (2010), *La screen generation: media, culture e compiti dell'educazione*, in "Cittadini in crescita", Rivista del Centro Nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Nuova serie, 2, pp. 5-9
- Rodeschini S. (2008), *Lo spazio della storia. Antropologia, società e globalizzazione nella riflessione di P. Sloterdijk*, in "Governare la paura. Journal of interdisciplinary studies", pp. 1-39
- Rodotà S. (2006), *Costruzione del corpo e diritti della persona*, in Pireddu M., Tursi A. (a cura di), *Post-umano. Relazioni tra uomo e tecnologia nella società delle reti*, Guerini, Milano

- Rossi P.G. (2009), *Tecnologia e costruzione di mondi: post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*, Armando Editore, Roma
- Rousseau J.-J. (1762), *Emilio*, Mondadori, Milano 1997
- Salvarani B. (2008), *Prefazione. Se questo è l'uomo*, in Tosolini A. (a cura di), *Il post-umano è qui. Educare nel tempo del cambiamento*, EMI, Bologna
- Sanna I. (2005) (a cura di), *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?*, Ed. Studium, Roma
- Sarsini D. (2003), *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci, Roma
- Sartori D. (2012), *Consulenza pedagogica e disagio*, in Palmieri C. (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano
- Sartori G. (2000), *Homo videns. Televisione e post-pensiero*, Laterza, Roma-Bari
- Sartre J.-P. (1943), *L'essere e il nulla*, il Saggiatore, Milano 2008
- Sartre J.-P. (1946), *L'esistenzialismo è un umanismo*, Mursia, Milano 2007
- Scheler M. (1933), *Pudore e sentimento del pudore*, Guida, Napoli 1979
- Sloterdijk P. (2001), *Non siamo ancora stati salvati. Saggi dopo Heidegger*, Bompiani, Milano 2004
- Sordelli G. (2004), *Area informatica e della comunicazione multimediale*, in Brandini W., Zuffinetti P. (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma
- Sørensen E. (2009), *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*, Cambridge University Press, New York
- Spanos W.V. (1993), *The end of education: toward posthumanism*, University Of Minnesota, Press, Minneapolis
- Stables A. & Scott W. (2001), *Post-humanist liberal pragmatism? Environmental education out of modernity*, in "Journal of Philosophy of Education", n. 35, pp. 269-279
- Stelarc (1994), *Da strategie psicologiche a cyberstrategie: protesica, robotica, esistenza remota*, in Capucci P.L. (a cura di), *Il corpo tecnologico. L'influenza delle tecnologie sul corpo e sulle sue facoltà*, Baskerville, Bologna
- Tarozzi M. (2001), *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini, Milano
- Terrosi R. (1997), *La filosofia del postumano*, Costa&Nolan, Milano

- Terrosi R. (2006), *Ex-Humans*, in “Kainos”, n. 6
- Tirocchi S. (2009), *La società fragile. Nuove identità e rischi tra tecnologie comunicative e opportunità formative*, in Mariani A.M. (a cura di), *Fragilità. Sguardi interdisciplinari*, Unicopli, Milano
- Tosolini A. (2008), *Umano, disumano, post-umano: per una delimitazione di campo*, in Tosolini A. (a cura di), *Il post-umano è qui. Educare nel tempo del cambiamento*, EMI, Bologna
- Tramma S. (2005), *Educazione e modernità*, Carocci, Roma
- Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma
- Varela F.J. (1994), *Il reincanto del concreto*, in Capucci P.L. (a cura di), *Il corpo tecnologico. L'influenza delle tecnologie sul corpo e sulle sue facoltà*, Baskerville, Bologna
- Varengo S. (2012), *La società ecologica*, in Andreozzi M. (a cura di), *Etiche dell'ambiente. Voci e prospettive*, Led, Milano
- Vergani M. (2012), *Separazione e relazione. Prospettive etiche nell'epoca dell'indifferenza*, ETS, Pisa
- Viola F. (2010), *Umano e post-umano, La questione dell'identità*, in Russo F. (a cura di), *Natura cultura libertà*, Armando Editore, Roma, pp. 89-98
- Virilio P. (1998), *La bomba informatica*, Cortina, Milano 2000
- Volpicelli I. (2009), *La questione storica di una scienza dell'educazione*, in “Paideutika. Quaderni di formazione e cultura”, n. 9, pp. 35-45
- Whimster S. (2006), *The Human Sciences*, in “Theory, Culture & Society”, Vol. 23, n. 2-3, pp. 174-176
- Wolf M. (1985), *Teorie delle comunicazioni di massa*, Bompiani, Milano 2011
- Wolf M. (1992), *Gli effetti sociali dei media*, Bompiani, Milano 2003
- Wolfe C. (2003), *Animal rites: American culture, the discourse of species, and posthumanist theory*, The University of Chicago Press, Chicago



Wolfe C. (2010), *What is Posthumanism?*, University of Minnesota Press, Minneapolis

Yehia N. (2001), *Homo cyborg. Il corpo postumano tra realtà e fantascienza*, Elèuthera, Milano 2004

Zoja L. (2009), *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino

## **SITOGRAFIA**

Consultata il 12/08/14

[www.estropico.com](http://www.estropico.com)

[www.estropico.org](http://www.estropico.org)

[www.extropy.org](http://www.extropy.org)

[www.frc.ri.cmu.edu](http://www.frc.ri.cmu.edu)

[www.humanityplus.org](http://www.humanityplus.org)

[www.kevinwarwick.com](http://www.kevinwarwick.com)

[www.nickbostrom.com](http://www.nickbostrom.com)

[www.siu.it](http://www.siu.it)

[www.transumanisti.it](http://www.transumanisti.it)

[www.transumanisti.org](http://www.transumanisti.org)

[www.wired.com](http://www.wired.com)