

**MeTis**Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni  
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

ANNO V - Numero 1 - 06/2015

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

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

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

www.progedit.com

www.metis.progedit.com

metis@progedit.com

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

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

ISSN 2240-9580

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

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

**Comitato scientifico**

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

**Comitato di redazione**

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

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

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

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

Com’è giusto che sia.



INDICE - TABLE OF CONTENTS

**L'EDITORIALE - EDITORIAL**

*di Isabella Loiodice*

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

**INTERVENTI - ARGUMENTS**

*di Roberto Albarea*

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

**SAGGI - ESSAYS**

*di Michele Corsi*

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

*di Antonia Cunti, Alessandra Priore, Sergio Bellantonio*

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

*di Lorena Milani*

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

*di Maria Grazia Riva*

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

*di Maria Vinella*

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

*di Vasco D'Agnese*

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

*di Giuliano Franceschini*

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

*di Catia Giaconi*

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

*di Marco Milella*

Esplorare il possibile per costruire il futuro, p. 103

*di Furio Pesci*

Un futuro liquido per giovani postmoderni?, p. 114

*di Marco Piccinno*

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

*di Stefano Polenta*

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

*di Massimiliano Stramaglia*

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

*di Gabriella Armenise*

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

*di Micaela Castiglioni*

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

*di Matteo Cornacchia*

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

*di Claudio Crivellari*

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

*Daniela Dato*

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

*di Daniela De Leo*

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

*di Barbara De Serio*

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

*di Tiziana Iaquina*

Educare al dolore, p. 216

*di Paola Martino*

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

*di Marisa Musaio*

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

*di Alessandro Ferrante, Cristina Palmieri*

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

*di Monica Parricchi*

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

*di Micaela Sánchez Martín*

Jóvenes, formación y empleo en España, p. 268

*di Roberto Travaglini*

Educare alla crisi, p. 273

di *Federico Zamengo, Nicolò Valenzano*

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

di *Severo Cardone*

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

di *Angela De Piano*

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

di *Tommaso Fratini*

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

di *Francesco Mansolillo*

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

di *Laura Selmo*

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

## EX ORDIUM

di *Mattia Baiutti*

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

di *Federica Cirulli*

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

di *Viviana De Angelis*

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

di *Emanuela Fiorentino*

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

di *Luca Giuseppe Ingrosso*

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

di *Paola Alessia Lampugnani*

La sfida pedagogica alla trasformazione culturale, p. 385

di *Elisa Maia*

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

di *Valentina Pennazio*

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

di *Claudio Pignalberi*

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

di *Silvia Corral Robles*

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

di *Mario Salcuni*

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

di *Antonello Talarico, Raffaella Belfiore*

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

di *Gabriella Vitale*

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

## BUONE PRASSI - GOOD PRACTICES

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

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

di *Giuseppe Annacontini*

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

di *Raffaele Mantegazza*

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

di *Mariarosaria De Simone*

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

di *Monica Bianchi, Alessia Travaglini*

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

di *Carlo Macale*

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

di *Alessandra Romano*

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

## OPERA PRIMA

di *Carmen Colangelo*

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

di *Silvia Della Posta*

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

## RECENSIONI

*di Alessandra Altamura*

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

*di Giuseppe Annacontini*

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

*di Sergio Bellantonio*

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

*di Marco Brancucci*

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

*di Enrica Fontani*

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

*di Rosa Gallelli*

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

*di Luca Giuseppe Ingrosso*

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

*di Maria Grazia Lombardi*

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

*di Rosaria Pace*

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

*di Franca Pinto Minerva*

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

*di Alessandra Romano*

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

*di Paolo Serreri*

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

**Aver cura del divenire.  
Verso un milieu educativo post-umanista (1)  
DOI: 10.12897/01.00127  
di Alessandro Ferrante, Cristina Palmieri**

L'esperienza del tempo nella società contemporanea è radicalmente mutata. Ciò esige nuove modalità di pensare il futuro e di averne cura. La dimensione del futuro infatti è costitutiva di ogni esperienza formativa. L'articolo pertanto si interroga su come ripensare tale dimensione nel contesto di crisi sociale, economica, ecologica, educativa che caratterizza la nostra attualità. A tal fine, l'articolo si focalizza sull'odierno *milieu* educativo e ne propone una rilettura in chiave post-umanista.

In primo luogo, la crisi viene letta come fenomeno che modifica i campi di esperienza all'interno dei quali quotidianamente i soggetti imparano a dar forma a un proprio modo di essere nel mondo e quindi al proprio divenire. Essa si incarna nei differenti luoghi di vita e di formazione che le persone attraversano o abitano: luoghi che si presentano pertanto come ambienti di apprendimento. Essi costituiscono un *milieu* che in maniera spesso inconsapevole e non intenzionale orienta le modalità di aver cura del divenire.

In secondo luogo, l'articolo invita a tematizzare il futuro come divenire. L'esperienza del tempo prodotta dall'attuale *milieu* culturale e formativo, infatti, rende obsoleto, soprattutto da un punto di vista pedagogico, il concetto di futuro così come elaborato nell'epoca moderna. La categoria del divenire, invece, radicata al tempo stesso nella contingenza e nella possibilità, permette di pensare ai processi di soggettivazione come percorsi aperti, incompiuti e problematici, rinnovando anche l'idea e la pratica della cura educativa.

In terzo luogo, l'articolo approfondisce la questione del divenire del soggetto, proponendone una rilettura secondo la prospettiva post-umanista. Tale approccio si fonda sull'ipotesi di un soggetto non-unitario, plurale e nomadico che fa esperienza di sé e della realtà tramite incessanti processi di transizione – in quanto è costantemente in trasformazione – e di transazione, ossia di scambio interattivo con le differenti alterità (umane e non umane) con cui entra di volta in volta in rapporto. Quest'idea di soggettività induce dunque a comprendere il divenire umano come strettamente intrecciato al divenire del non umano. In quest'ottica la cura di sé e del proprio futuro passa anche attraverso la cura delle diverse forme di alterità umane e non umane.

In conclusione, l'articolo individua nella prospettiva post-umanista un valido contributo per ridefinire l'attuale *milieu* educativo in termini non antropocentrici. Da un lato ciò significa mostrare la rilevanza pedagogica di tutti gli elementi che simbolicamente e materialmente concorrono a strutturare il *milieu* educativo e dunque l'esperienza dei soggetti, influenzandone il divenire. Dall'altro ciò comporta l'assunzione di una posizione etica e culturale maggiormente consapevole dell'impatto ecologico delle particolari modalità di aver cura del proprio divenire.

In today's society, the experience of time has radically changed. It demands new ways to both think and look after the future. The dimension of the future, furthermore, is fundamental in the educational experience. Therefore, this article questions on the possibility of re-thinking this dimension within the contemporary social, economic, ecological and educational crisis. For this reason, the article focuses on the educational *milieu* of today, and proposes a re-reading according to the post-humanistic perspective.

First, the crisis is read as phenomenon that modifies the fields of experience where people learn to shape both their way of "being-in-the-world" and their becoming. It is rooted in the different places of living and training that people go through or inhabit. Hence, these places present themselves as learning environments. They form a *milieu* that guides the ways of looking after the becoming, often in unaware and unintentional ways.

Second, the article leads to think the "future" as "becoming". The experience of time generated by

the cultural and educational *milieu* of today, indeed, makes obsolete the concept of future that modernity elaborated, especially from a pedagogical point of view. On the contrary, the category of “becoming”, which is grounded in both contingency and possibility, allows us to think subjectivation processes as open, unfinished and problematic, thus renewing both the idea and the practice of educational care.

Third, the article examines in depth the question of the becoming subject, and purposes a re-reading according to the post-humanistic perspective. This approach is based on the hypothesis that the subject is non-unitary, plural and wandering, because he/she is always transforming him/herself. Therefore, he/she experiences both him/herself and reality through continual transition and transaction processes, that is interactive exchanges with different human and non-human otherness, which the subject enters in contact with. This interpretation of the subject leads us to understand that human becoming is strictly intertwined with non-human one. From this point of view, care of the self and of his/her own future also implies care of different otherness’s types that are both human and non-human.

In conclusion, the article pinpoints in the post-humanistic perspective a valid contribution in order to re-define the current educational *milieu* as a non-anthropocentric one. On one hand, it means to show the pedagogical importance of all the elements that symbolically and materially combine to bring about both the educational *milieu* and the experience of the subjects. In this way, it influences their becoming. On the other hand, it entails the assumption of an ethical and cultural position that is more aware of the ecological impact of the specific ways of looking after one’s own becoming.

## 1. Dalla crisi al Disincanto

Parlare dei tempi attuali come “tempi di crisi” è ormai diventato usuale, ovvio. Non altrettanto ovvio, però, è il modo di interpretare questa crisi, che sembra andare al di là dei suoi aspetti più palesi: finanziari, economici, sociali (Natoli, 2010). La crisi attuale si configura infatti come una situazione estremamente complessa, in cui le dimensioni economiche si intrecciano con quelle culturali dando luogo a effetti inediti sui singoli, sulle comunità e sull’ambiente (Bauman, 2001/2002b; Latouche, 2006/2009; Žižek, 2011/2012). Essa non riguarda solo alcuni ambiti – il lavoro, la scuola, la partecipazione sociale, la politica – o alcuni soggetti – gli immigrati, i nuovi poveri, i giovani, gli “esodati” –, ma è globale: colpisce chiunque poiché riguarda le condizioni in cui ciascuno può vivere la sua vita. Nessuno, oggi, è infatti al riparo dal rischio di scivolare in situazioni di sofferenza o di disagio conclamato (Iori & Rampazi, 2008). Non è solo questione di perdita di valori, di cattiva educazione dei giovani, di egoismo degli adulti o di malcostume politico, né solo di speculazione e recessione economica. È tutto questo insieme e qualcosa di più profondo, che affonda le sue radici nel passato e che esita in *questa* particolare modalità di vivere il nostro tempo, presente e futuro (Bauman, 2000/2002b; Benasayag & Smith, 2003/2004; Leccardi, 2009; Tramma, 2005).

Ciò che pare essere in gioco, in questa crisi, è un epocale mutamento delle forme di esperienza e quindi della quotidianità; un mutamento incarnato in particolari stili di vita, certamente più visibili in occidente, ma ormai globalizzati, generati da condizioni strutturali che vanno al di là delle scelte o delle esigenze dei singoli individui (Latouche, 2012/2012; Natoli, 2010; Palmieri, 2012).

Abituati a rimuovere o a risolvere ogni elemento di disturbo, quelle piccole spie che segnalano che la realtà è diversa da come la vorremmo e da come l’abbiamo progettata (Bauman, 2003/2005), siamo spaesati di fronte a questo mutamento al tempo stesso sociale, economico, esistenziale. La sensazione è di non avere strumenti culturali per comprendere quanto stia accadendo: le soluzioni che il senso comune offre, di volta in volta nostalgiche, negazioniste o ideologicamente ottimiste, non aiutano a elaborare un pensiero all’altezza della complessità di quanto stiamo vivendo (Ferrante, 2014b). Ciò contribuisce ad alimentare un diffuso senso di impotenza, di impossibilità di cambiare il corso degli eventi.

Vedere questo nostro tempo come tempo del Disincanto può aiutare a cambiare innanzitutto prospettiva (Cambi, 2006). Si tratta di prendere sul serio quanto sta succedendo, abitando le contraddi-

zioni che dilaniano la nostra contemporaneità. Non si tratta di risolverle, ma di nominarle, comprenderle e individuarne gli effetti. Si tratta quindi di costruire condizioni che consentano sia di incrementare il livello di consapevolezza riguardo ai modelli antropologici, sociali, culturali ed economici che orientano il nostro vivere e alle dimensioni materiali che condizionano le nostre scelte, sia di individuare strategie di azione capaci di generare, a partire da ciò che c'è, nuovi modi di “essere-nel-mondo”. Dove “essere nel mondo”, oggi, significa non solo “essere con gli altri” nella ristretta comunità in cui quotidianamente risiediamo, ma riconoscere l'ineliminabile relazione che si dà tra la propria esistenza, e quindi il proprio divenire, e il Pianeta, inteso come insieme di Paesi cui siamo intimamente legati dalla globalizzazione, ma anche come contesto più ampio, umano e non umano, il cui trattamento e le cui sorti hanno ricadute importanti sulle prospettive esistenziali di ciascuno (Sirignano, 2012).

Assumere questo sguardo significa assumere una posizione essenzialmente pedagogica nel momento in cui si pensi la situazione attuale non come qualcosa di predeterminato, ma come esito di un processo complesso leggibile come *processo di formazione*, al tempo stesso individuale e globale. Dal punto di vista delle esistenze individuali, la situazione attuale può essere vista come esito di un processo di apprendimento, formale e informale, di abitudini, di modalità di pensare, di agire, di relazionarsi (Tramma, 2009). Comprendere come ciascuno, oggi, abbia imparato o stia imparando a vivere apre alla possibilità di comprendere come poter imparare a vivere diversamente. A condizione, evidentemente, di modificare o di ampliare le forme di esperienza che, anche nostro malgrado, ci insegnano a “essere-nel-mondo” (Bertolini & Caronia, 1993/2015; Massa, 1987).

## 2. Apprendere a stare nel tempo: la crisi del *milieu* educativo

Tra le tante dimensioni della nostra esperienza radicalmente modificate dai fenomeni che maggiormente caratterizzano la nostra epoca – la globalizzazione, il neo-liberalismo e il progresso tecnologico *in primis* e i conseguenti mutamenti nel campo delle comunicazioni e telecomunicazioni – certamente quella del tempo è una delle più significative (Augé, 2009/2010).

Mai come oggi l'ambivalenza e la contraddizione sembrano connotare il modo di vivere il tempo. Il ritmo accelerato degli spostamenti, dei cambiamenti, delle comunicazioni, della ricerca e della produzione tecnologica si affianca all'immobilismo istituzionale (si pensi alla difficoltà di cambiare da parte di istituzioni come quella scolastica) e a un diffuso senso di impotenza relativo alla capacità individuale di incidere sul corso degli eventi, sociali e personali (Augé, 2009/2010; Leccardi, 2009); l'istantaneità con cui ogni evento (lontano nel tempo o nello spazio) può essere presente e l'emergenzialità come sua qualità convivono con un diffuso atteggiamento di indifferenza, che si concretizza nel consolidamento di modalità ripetitive nell'affrontare la quotidianità; la rincorsa al nuovo e all'aprire definitivamente e gloriosamente i limiti del tempo, vincendo persino la morte (2), coabitano con la percezione di un futuro minaccioso, che inchioda a un presente senza prospettive (Baudrillard, 2000/2007; Benasayag & Smith, 2003/2004).

Non è cambiato solo il *tempo sociale* – del lavoro, delle istituzioni, delle comunicazioni, ecc. –, ma anche il *tempo soggettivo*: la percezione che ciascuno ha del suo tempo e i significati che gli dà, il modo di amministrarlo o di governarlo (Leccardi, 2009). Dal punto di vista pedagogico, ognuno apprende a vivere il proprio tempo in relazione alle esperienze in cui ogni giorno è coinvolto: lo impara nel proprio *milieu*, quell'ambiente di vita composto dai diversi luoghi, formalmente e informalmente educativi, all'interno dei quali la soggettività prende forma. È questo *milieu*, nel suo insieme, che mette – o non mette – a disposizione gli strumenti culturali perché ciascuno possa fare i conti con il proprio tempo, sporgendosi sul proprio divenire. Esso, quindi, fa da mediatore nella costruzione di strategie individuali rivolte al futuro: individuale, comunitario, globale; media tra le istanze di un tempo sociale e le esigenze di un tempo individuale.

Oggi sembra che questo *milieu* si sia inceppato, invaso dall'incertezza e da tendenze individualistiche dominanti (Bauman, 2000/2002b; Massa, 2000). In età moderna, il *milieu* riusciva a conciliare tempi sociali e tempi individuali in quanto pervaso da un progetto antropologico e pedagogico pre-

definito: si trattava di formare un cittadino che fosse conforme a un modello di uomo e donna le cui fasi di vita ben si rispecchiavano nell'articolazione del contesto sociale e dei luoghi formativi (famiglia, scuola, lavoro, comunità). Il progetto – e quindi il tempo – individuale coincideva con il progetto – e quindi il tempo – sociale: ogni eccezione era devianza, ricompresa come tale all'interno di quel modello. Nel *milieu* di vita della persona ogni luogo formativo, formale o informale, in qualche modo tendeva a quel modello o ne teneva conto, offrendo a ciascuno strumenti culturali, formativi e condizioni materiali per poter prendere la propria forma all'interno di esso.

Oggi tale continuità si è frammentata. Il *milieu* in cui ognuno di noi cresce e impara sembra essere costituito da tanti luoghi animati da modalità differenti di vivere il tempo e di sporgersi sul futuro: modalità ambigue e solitamente poco identificabili. Con diversi livelli di trasparenza, consapevolezza e intenzionalità, alla formazione del “buon cittadino del mondo”, promosso sulla carta dalla scuola, si affianca la formazione del “buon consumatore” (Bauman, 2007/2010), della persona sempre in forma, efficiente, perfettamente adattata a un nuovo contesto globale che richiede velocità e flessibilità (Bauman, 2001/2002b; Galimberti, 2007/2010). Accanto alla famiglia e alla scuola, nuovi contesti agiscono, con presa efficace: in particolare i media, in ogni loro forma (Postman, 2003/2006); i centri commerciali e in generale i cosiddetti “non-luoghi”, nuovi spazi in cui passare il tempo libero (Augé, 1992/2009). Ognuno di questi contesti fa sperimentare *un suo* tempo, un *suo* orientamento al presente, al passato e al futuro.

Se il *milieu* della modernità, nella sua coerenza, aveva effetti normalizzanti – con tutte le ombre che questa parola porta con sé –, vivere nel *milieu* attuale è disorientante per chiunque, giovani e anziani. Dal punto di vista temporale, uno degli effetti che esso produce è la centratura sul presente: l'episodicità come modalità di vivere il proprio tempo (Bauman, 2000/2002a; Leccardi, 2009). Ma dal punto di vista pedagogico, la conseguenza più rilevante sembra risiedere nel fatto che il *milieu* perde la capacità – data in qualche modo per scontata anche in epoche precedenti – di offrire alle persone quegli strumenti culturali capaci di promuovere un'elaborazione individuale e sociale dell'esperienza. Ci riferiamo a strumenti che possano aiutare a metabolizzare le contraddizioni del vivere in un *milieu* siffatto e quindi ad abitare il disorientamento che ne scaturisce; strumenti attraverso i quali poter identificare e magari conciliare il tempo imposto dai diversi luoghi di vita e formazione (formale o informale) e il tempo soggettivo, incarnato nella corporeità di ciascuno. Perché, nonostante una diffusa tendenza a negare il suo invecchiamento e le sue fragilità, il corpo esiste, con i suoi tempi di crescita, di apprendimento, di cambiamento, di avvicinamento alla morte: nel corpo si vive una certa esperienza del tempo, indipendentemente dalla consapevolezza che se ne può avere, differente dalla temporalità sociale.

La conciliazione del tempo sociale e di quello soggettivo è problematica in ogni epoca: il disagio della civiltà consiste anche in questo (Bauman, 2000/2002a; Freud, 1929/1971). Oggi, un tempo sociale così incerto e contraddittorio rischia di dar luogo a processi di detemporalizzazione che possono avere un impatto importante e critico nella vita dei soggetti: la perdita del senso di continuità tra presente, passato e futuro rischia di assuefare le persone a una sorta di dittatura non solo del presente quanto del “già dato” o del “già determinato”. E quando il “già dato” prevale, il desiderio di cambiamento non vede la luce o è messo a tacere nella rincorsa individuale che ciascuno mette in atto per tener testa agli eventi della vita o per rispondere alle richieste dei tanti contesti in cui transita o abita. In tutto ciò il tempo soggettivo rischia di essere negato, trascurato o idealizzato: ciò sta forse a monte di un disagio diffuso che sempre più spesso esita in situazioni di malattia, mentale e fisica insieme, di emarginazione, o, più genericamente, di fatica esistenziale (Giorgetti Fumel & Chicchi, 2012; Palmieri, 2012; Recalcati, 2010).

Soprattutto, in assenza di strumenti culturali che aiutino a pensare il proprio tempo e il proprio divenire nel contesto di vita in cui è capitato di abitare – globale e locale insieme – il rischio è di essere deprivati – o di rinunciare – della possibilità di vivere la propria esistenza autenticamente, scoprendo, nei limiti dati, capacità e strategie di “signoria sul proprio tempo” (Leccardi, 2009). Possibilità, questa, che dischiude orizzonti di cambiamento non solo a livello individuale, ma anche a livello contestuale, quindi di *milieu*, se è vero, come afferma Dewey (1938/2014), che soggetto e ambiente sono legati da un ineliminabile rapporto di transazione.



### 3. Aver cura del proprio “divenire”

Cosa significa, in questo scenario, aver cura del proprio futuro?

Un primo passo per aver cura del proprio futuro è ripensare radicalmente la categoria stessa di “futuro”: essa infatti appare troppo connotata da significati ormai consolidati, che evocano un immaginario specifico. L’idea di futuro, in sé, richiama le “grandi narrazioni” della modernità, ormai anacronistiche (Lyotard, 1979/2012). Dal punto di vista del tempo sociale, il futuro è l’orizzonte sconfinato e sempre migliorativo di un progresso impegnato a superare senza posa i limiti del passato (Natoli, 2010, pp. 81-100). Dal punto di vista soggettivo, il futuro prefigura una progressione individuale nell’assunzione di ruoli e compiti sociali già determinati (la scuola, il lavoro, la famiglia, ecc.). È questo un futuro di cui abbiamo scoperto, con disagio e sofferenza, tutti i limiti: questo futuro non ha mantenuto le sue promesse, anche se continua illusoriamente a farle. Come un treno in corsa si getta incontro alla sua deriva, da “futuro promessa” si muta in “futuro minaccia” (Bensayag & Smith, 2003/2004): la nostra è l’epoca in cui emergono tutte le contraddizioni che il benessere promosso dal progresso ha comportato (Natoli, 2010). Questo immaginario rende il futuro non più credibile, né a livello sociale né a livello individuale: i fenomeni della disoccupazione giovanile, dei cosiddetti *Neet* e contemporaneamente del “de-giovanimento” (Del Boca & Rosina, 2009), ma anche le allerte sullo stato di salute del Pianeta ce lo ricordano costantemente (Andreozzi, 2012; Dalla Casa, 1996; Latouche, 2006/2009).

Dal punto di vista pedagogico, questa rappresentazione del futuro mette in crisi il patto educativo tra le vecchie e le nuove generazioni: non presenta i presupposti per indicare un progetto cui lavorare insieme, essendo radicato nello svuotamento della categoria di autorità, oltre che nell’impossibilità di generare legami di fiducia e solidarietà (Bensayag & Smith, 2003/2004; Palmieri, 2012).

A cosa rivolgerci dunque per pensare diversamente il futuro? Leccardi (2009) suggerisce di declinare il futuro, che nella cultura moderna richiama quella possibilità di controllo del e sul tempo infranta nell’esperienza attuale, alla luce della categoria del “divenire”: esso “avvolge il presente e il futuro nello stesso involucro temporale fluido, non spazializzato, non quantificabile (non c’è breve o lungo termine nel divenire); non chiede di ‘differire’ le gratificazioni, di essere ‘costruito’ attraverso il sacrificio temporale [...] non può essere arrestato. Il divenire introduce a una visione qualitativa inedita del tempo, che presuppone la capacità di anticipare il futuro, ma non di progettarlo in senso tradizionale” (p. VIII).

Dal punto di vista pedagogico, la categoria del “divenire”, così intesa, richiama la dimensione della cura, esistenziale e educativa, come punto di riferimento per pensare l’aver cura del proprio divenire. Il divenire situa la possibilità di collocare “ciò che ciascuno potrà essere” non in un tempo lontano, ma nel qui ed ora: *oggi* possiamo sperimentare la nostra possibilità di essere altrimenti da ciò che già siamo. Possiamo metterci alla prova nelle situazioni contingenti, a partire dai limiti che il nostro corpo, che incarna il nostro modo di “essere-nel-mondo”, avverte e presenta. Tutto ciò indipendentemente da o in assenza di una cornice che già ipotizza il divenire, orientandoci verso esperienze o precludendocene, cieca nei confronti di quell’orizzonte di possibilità che si dischiude nel presente. Dal punto di vista pedagogico, l’attenzione è posta sulla “sincronicità” come dispositivo di formazione dell’identità (Dallari, 1990); ciò che è in gioco richiama la dimensione della Cura intesa come quel costitutivo rapporto tra effettività e possibilità che regge, secondo Heidegger (1927/1976), l’esistenza umana. Infatti, è proprio nel modo in cui ciascuno, a partire da specifiche situazioni di vita e – noi diremmo – educative, ha imparato a fare i conti con il suo “già dato” – il suo corpo, la famiglia e il luogo di dimora che non ha scelto, ecc. – scoprendo e alimentando, a partire da lì, le proprie potenzialità, che si può sviluppare un modo autentico di esistere. In quel presente ciascuno può comprendere passo dopo passo chi può essere, governando di passaggio in passaggio il proprio tempo, dando forma al proprio divenire gradualmente, valorizzando ciò che accade.

Concepire l’aver cura del proprio divenire come l’aver cura delle più proprie possibilità a partire dalla contingenza del già dato e dell’occasionale consente sia di aprire uno spiraglio al futuro, in-

tendendolo come possibilità non garantita, sia di assumere tutta la problematicità che connota il modo di vivere contemporaneo e il processo di formazione stesso. La possibilità di divenire ciò che si può a partire da ciò che si è già non è infatti mai garantita: è ineliminabile il rischio di disperdersi nelle diverse opportunità che il presente offre, di perseguire e di assuefarsi a quei modelli di umanità che in maniera ambigua i differenti luoghi della nostra esistenza promuovono (Bertin & Contini, 2004). Tale rischio diventa realtà nel momento in cui, come abbiamo detto, il *milieu* non è in grado di offrire gli strumenti, culturali e squisitamente educativi, che consentirebbero a ciascuno di dare forma al proprio divenire a partire dalla contingenza.

Dal punto di vista individuale, ciascuno elabora la sua strategia per poter divenire: anche i giovani, i primi cui sembra essere stato sottratto il futuro. Riprendendo una ricerca dei primi anni 2000, Lecardi (2009) sottolinea come la dimensione del divenire sia cara ai giovani e da essi coltivata: se non esiste la possibilità di pensarsi in un futuro a medio o lungo termine, ci si può però pensare in un “presente esteso” che si sporge su un domani visibile e afferrabile (p. 92). Il divenire è visto come insieme di occasioni da non perdere, governabile attraverso “linee guida” pronte a modificarsi a seconda degli eventi della vita, ma anche come spazio-tempo inospitale, di fronte a cui ci si sente impotenti. Le vite di questi giovani sono definite “biografie senza progetto”: radicate in un tempo in cui l’averne un progetto a lungo termine è insensato, oltre che fonte di frustrazione. Ma l’accantonare il progetto a lungo termine non significa eliminare la categoria della progettualità dal divenire esistenziale. Se le biografie dei giovani possono essere definite “biografie prive di progetti di vita” (ivi, p. 104), questo non significa che siano prive di pensiero, logica, strategia: che non presentino una loro, differente, progettualità. Il punto è che queste strategie sono “private”, solitarie, individuali: per questo sono difficili da elaborare, reggere, alimentare e sono percepite spesso come traiettorie impazzite.

Ripensare il *milieu* come luogo di vita profondamente interessato e preoccupato della formazione – e quindi del rapporto con il divenire – di tutti coloro che lo abitano può forse consentire di uscire da una solitudine che lascia tutto il peso del “successo” esistenziale o lavorativo sulle spalle dei singoli. Non si tratta di dare un progetto a medio o a lungo termine a biografie che non possono e non vogliono averlo, ma di generare occasioni e di elaborare strumenti, relazionali e culturali insieme, che sostengano la possibilità di comprendere come costruire il proprio divenire, come sostenere una propria differente progettualità esistenziale. Tutto questo, però, implica pensare anche al divenire della comunità – locale e globale – in cui ci si trova a vivere.

#### 4. Soggettività in divenire e alterità non umane

Se il Disincanto e le sconvolgenti crisi che attanagliano il presente da un lato rimandano alla fine delle certezze, al crollo delle grandi narrazioni, al declino degli ideali e delle forme di vita del moderno, dall’altro rappresentano un invito ad abitare l’erranza, la disseminazione, la differenza (Cambi, 2000; 2009). Nell’epoca del Disincanto si schiudono in modo forse inaspettato inedite possibilità di azione e di pensiero. In questi termini, il Disincanto può essere concepito non solo come un agente di disorientamento individuale e collettivo, ma anche come una “Grande Avventura per l’*anthropos*” (Cambi, 2009, p. 93), che trova espressione e realizzazione nella formazione e nella cura di sé, intesi come processi sempre *in fieri*, di cui il soggetto umano, in quanto coscienza libera e progettante – pur nella sua costitutiva inquietudine – si fa artefice attivo e responsabile (Cambi, 2008; 2009; 2014).

Dal punto di vista concettuale, tutto ciò sollecita un’attenta riflessione sul tema del soggetto.

Se il Novecento è stato il secolo in cui il soggetto moderno è entrato in una condizione profonda e con ogni probabilità irreversibile di spiazzamento e di declino, nel corso di esso si sono avviate delle radicali ridefinizioni dello statuto della soggettività umana, la quale – anche grazie a filosofi come Nietzsche, Foucault, Derrida, Deleuze e più recentemente Haraway e Braidotti – è stata letta come transitoria, critica, nomade, aperta, molteplice, dinamica. La questione del soggetto è così divenuta via via centrale e dirimente per la filosofia, nonché per le scienze umane, tra cui la stessa pe-

dagogia (Cambi, 2008).

In gioco c'era e c'è ancora oggi l'opportunità di offrire alcune chiavi teoriche e interpretative per ripensare la condizione del soggetto al di là degli schemi culturali propri della modernità, in quanto questi sono venuti meno al loro compito di garantire un quadro di riferimento sufficientemente adeguato per rispondere ai bisogni educativi ed esistenziali degli individui. Siffatto ripensamento può inoltre aiutare a riorganizzare il congegno discorsivo della pedagogia e delle scienze dell'educazione, in modo da porsi all'altezza di alcune delle sfide che si rivelano determinanti alla luce dei pervasivi mutamenti in atto (Ferrante, 2014b; Pinto Minerva, 2008; 2014).

Tali sfide riguardano *in primis* la possibilità di generare delle situazioni che permettano ai soggetti incarnati e situati di ritrovare o di creare *ex novo* delle traiettorie esistenziali che abbiano per loro un senso, che cioè consentano di scoprire non solo o non tanto chi si è, ma chi si può diventare a partire dalla propria irrecusabile effettività. In altre parole, si tratta di recuperare e rilanciare delle forme di progettualità che facciano leva su un rinnovato desiderio di futuro: “È così che il pensiero si fa progetto. Ci riferiamo, è evidente, a un pensiero policentrico ed errante, aperto al cambiamento, al possibile, alle soluzioni inaspettate. Un pensiero critico, strategicamente in grado di affrontare la mutevolezza e precarietà dell'esistenza e, allo stesso tempo, in grado di attraversare creativamente e costruttivamente il presente – l'essere nel qui e ora – per potersi proiettare nel futuro” (Pinto Minerva, 2014, p. 124). È questo un pensiero che riscopre la dimensione progettuale nella misura in cui è capace di osservare il mutamento e al contempo di pensarsi *nel* mutamento e *in* mutamento (Pinto Minerva, 2014; Pinto Minerva & Gallelli, 2004). In sintesi, un pensiero capace di sostenere in termini pedagogici e progettuali il perpetuo, fluttuante e non preordinabile divenire dei soggetti.

Tuttavia, come si è già avuto modo di sottolineare, gli individui non sono delle monadi isolate dagli altri e dall'ambiente (al contempo fisico e sociale, naturale e culturale) in cui vivono e con il quale interagiscono. Il divenire dei singoli non può quindi essere scisso dalla materialità dei processi e delle relazioni che i soggetti instaurano con i contesti di cui fanno parte.

Tutto ciò rinvia con forza al rapporto tra identità e alterità. Secondo alcune prospettive – specialmente post-umaniste – non solo l'identità si definisce rispetto a diverse forme di alterità, ma è invasa e contaminata dall'alterità, la quale è nel medesimo tempo interna ed esterna all'identità (Marchesini, 2009). L'alterità è costitutiva, nel senso che pervade fin da subito il soggetto, decantandone ogni pretesa e ogni fantasia di absolutezza, centralità, unitarietà. Nello specifico, il principio del Non-Uno – vale a dire della non-unitarietà del soggetto – è posto da una filosofa femminista e post-umanista, Rosi Braidotti (2013/2014), come “struttura profonda della nostra soggettività, tramite il riconoscimento dei legami che ci uniscono ai molteplici altri in una trama vitale di interrelazioni complesse” (p. 108). Nell'approccio post-umanista la relazione fra gli enti è assunta come prioritaria. Si perviene in questo modo alla consapevolezza che il soggetto non è all'origine di se stesso, ma emerge come effetto di un permanente “flusso di incontri, interazioni, affettività e desideri” (*ibidem*). Un soggetto non-unitario, plurale e nomadico dunque, che, come evidenzia anche Franca Pinto Minerva (2008; 2014) nell'ambito di una riflessione pedagogica sul post-umanesimo, fa esperienza di sé e della realtà tramite incessanti processi di *transizione* – in quanto è costantemente in metamorfosi – e di *transazione*, ossia di scambio interattivo con le differenti alterità con cui entra di volta in volta in rapporto.

Le filosofie e le pedagogie post-umaniste, inoltre, nelle loro analisi rispetto al problema del soggetto operano un ulteriore scarto teorico, che nel discorso qui intrapreso risulta assai rilevante. Pur da differenti angolature, le autrici e gli autori afferenti alla prospettiva post-umanista affermano che la categoria di alterità non possa essere confinata solamente all'interno della nicchia umana, ma che vada estesa alle alterità non umane, tanto biologiche quanto macchiniche (Braidotti, 2013/2014; Fari- sco, 2011; Ferrante, 2014a; Marchesini, 2009; Pinto Minerva & Gallelli, 2004). Essi ritengono che l'identità umana si determini attraverso percorsi ibridativi spesso imprevedibili, che in ogni caso presuppongono un meticciamiento dell'umano con le tecnologie e con gli “altri naturali” (gli animali non umani, il mondo vegetale, gli ecosistemi). Il non umano rappresenta in quest'ottica un prezioso bacino simbolico e materiale di referenze a cui attingere, tramite il quale si strutturano e si attuano i

diversi percorsi identitari, sia a livello ontogenetico che filogenetico (Marchesini, 2009). L'uomo può essere allora raffigurato come un "essere transizionale eteroriferito" (Marchesini, 2002, p. 14); il suo farsi e il suo divenire dipendono in larga misura dai ponti coniugativi che riesce a costruire con i partner non umani.

Per comprendere a fondo le dinamiche e i meccanismi di soggettivazione è quindi doveroso riferirsi anche al vasto ed eterogeneo universo del non umano. Il contesto di riferimento di ogni soggetto si dà difatti attraverso un reticolo di pratiche che coinvolgono assemblaggi complessi di umano e non umano (Fenwick & Edwards, 2010). Qualsiasi gesto un individuo compia – cibarsi, lavarsi, vestirsi, truccarsi, dormire, guidare, studiare, educare, giocare, andare al cinema, lavorare – presuppone sempre una qualche interazione con un ambiente in cui sono presenti altri enti, umani e non umani. Le nostre intenzioni, per tramutarsi in azione, necessitano di appoggiarsi a una materialità costituita da network ibridi, fatti di corpi, spazi, oggetti, macchine, animali. Ne consegue che da un punto di vista socio-materiale, se si spoglia l'esistenza quotidiana di ciascuno di noi dal non umano, questa diviene immediatamente incomprensibile. Se allora si vuole descrivere, interpretare, comprendere e imparare a gestire strategicamente i cambiamenti economici, politici, sociali, ecologici che stanno avvenendo su scala locale e globale occorre assumere come unità di analisi la relazione tra umano e non umano (Braidotti, 2013/2014; Ferrante, 2014b; Pickering, 2005).

Allo stesso modo, se si ambisce a recuperare una qualsivoglia progettualità esistenziale, non si può non tenere conto dell'incidenza del non umano sulla vita umana, individuale e collettiva. Sviluppare una dimensione progettuale, oggi come ieri (o forse oggi più di ieri), comporta non solamente l'attivazione di competenze, potenzialità, risorse personali e di reti sociali di sostegno (familiari, amicali, territoriali, professionali, ecc.), ma presuppone una sofisticata capacità di lettura critica delle situazioni, nonché un sentimento di interconnessione tra sé e gli altri. In un certo qual modo, pur nella contingenza, è ancora possibile progettare e realizzarsi, ma solo a patto di riuscire a decentrarsi da se stessi, perlomeno parzialmente. È chiaro infatti che un progetto che non tenga conto del contesto concreto in cui si attua è destinato a fallire, così come è piuttosto evidente che un progetto di vita totalmente autocentrato, che ignora le condizioni ecologiche (da intendersi in senso ampio, come condizioni ambientali, tanto sociali quanto naturali), rischia di scatenare controfinalità che possono nuocere alla persona stessa che ha ideato il progetto, oltreché all'ambiente di riferimento. In sostanza, il divenire del singolo non può essere separato dal divenire altrui, umano e non umano. In questa direzione si muove la proposta di una pedagogia del soggetto mutante elaborata da Franca Pinto Minerva (2008; 2014), secondo la quale il divenire umano presuppone dei processi co-evolutivi che vanno sorretti da opportune azioni educative e che possano essere orientati verso una solidarietà interspecifica e una democrazia planetaria. La pedagogista avverte tutta l'urgenza di "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).

Il futuro – qui concepito non più come una meta assicurata e predeterminata, quanto piuttosto come un divenire aperto e inconcluso, foriero di inedite possibilità – è una categoria temporale che può avere oggi ancora una qualche pertinenza descrittiva e una qualità euristica rilevante soltanto se non è più solo il mio, il tuo, il nostro futuro. Certamente deve restare un futuro che ci tocca in prima persona, chiamandoci profondamente in causa sin dal qui e ora, ma al contempo deve prevedere un intreccio profondo con le condizioni di vita di ciascun essere con cui condividiamo le sorti del Pianeta, entro uno sfondo comune di fragilità e precarietà. Ciò significa legare indissolubilmente la cura di sé con la cura del mondo (Pinto Minerva, 2014). Per tale ragione, come ha scritto Rosi Braidotti (2013/2014), necessitiamo di "una nuova teoria del soggetto che tenga conto della svolta postumana" (p. 58).

## 5. Pedagogia e post-umanesimo. Verso un *milieu* non antropocentrico

Il post-umano qui evocato non indica alcuna avversione verso l'umano, né occhieggia a un fantascientifico trascendimento tecnico dell'uomo. Esso allude invece alla possibilità di modificare il proprio modo di essere umani e la relazione con il lussureggiante mondo del non umano. Il post-

umanesimo si connota in senso specifico come tentativo di ripensamento dell'umano a partire da una ridefinizione significativa del suo rapporto con l'ambiente e le alterità non umane. La finalità generale del post-umanesimo consiste nell'offrire gli strumenti concettuali e operativi per promuovere una riorganizzazione del rapporto umano-non umano che si distanzi criticamente dalle derive ideologiche e prassiche di una visione *human-centered*, in modo da approdare a nuove forme di vita e di pensiero, maggiormente rispettose delle alterità non umane (oltre che umane) con cui si condivide il Pianeta (Braidotti, 2013/2014; Marchesini, 2009; Pinto Minerva & Gallelli, 2004). Secondo numerosi autori, difatti, è proprio l'antropocentrismo a rappresentare la matrice culturale delle molteplici crisi che gravano sulla nostra epoca (Andreozzi, 2012; Braidotti, 2013/2014; Dalla Casa, 1996; Ferrante, 2014b; Pinto Minerva & Gallelli, 2004). Adottare un approccio post-umanista per far fronte ad alcune delle questioni cruciali del nostro tempo vuol dire provare a gettare le premesse per costruire un *milieu* non antropocentrico, che pur nel rispetto della differenza e della pluralità di valori, sguardi, idee, opinioni, sappia rilanciare modi altri di vivere, di pensare e di fare educazione. Se da un lato ciò comporta l'assunzione di una posizione etica e culturale maggiormente consapevole dell'impatto ecologico delle particolari modalità di aver cura del proprio divenire, dall'altro significa mostrare la rilevanza di tutti gli elementi che simbolicamente e materialmente concorrono a strutturare i contesti educativi e dunque l'esperienza dei soggetti, influenzandone il divenire. Il compito di una pedagogia post-umanista è allora perlomeno duplice.

In primo luogo, essa deve concorrere a costruire una nuova cultura, nuove forme di socialità, nuovi schemi temporali, morali, di pensiero, di azione, di decifrazione di sé, degli altri e della realtà, riscoprendo la sua vocazione utopica, intesa come inesausta tensione verso il cambiamento, verso ciò che ancora non c'è (Pinto Minerva, 2014; Pinto Minerva & Gallelli, 2004). A tal fine, la prospettiva post-umanista può offrire un valido contributo al sapere pedagogico. Il post-umanesimo, difatti, permette di elaborare un modello interpretativo della relazione tra umano e non umano. Esso può dunque fungere da cornice paradigmatica a cui attingere per rinnovare l'articolazione concettuale e assiologica della pedagogia (Ferrante, 2014b; Pinto Minerva, 2014). Tale operazione si rivela urgente e necessaria, dato che qualsiasi effettivo cambiamento sociale dipende dalle concrete prassi formative: sono proprio queste che in ultima istanza lo rendono possibile. Si tratta allora di progettare, approntare, condurre intenzionalmente nelle scuole e nei servizi territoriali delle esperienze educative che siano in grado di orientare le scelte dei singoli e della collettività nella direzione di una società umana eticamente ed ecologicamente sostenibile. Una società, cioè, che non affondi le proprie radici in un sentimento di supremazia dell'umano (o meglio, di *alcuni* umani) sul non umano e che non si regga sullo sfruttamento sistematico e scriteriato della natura e delle alterità, umane e non umane. In una parola, occorre che la pedagogia si assuma la responsabilità di generare le condizioni formative per tendere verso un *milieu* non antropocentrico.

In secondo luogo, avvalendosi anche dell'apporto degli altri saperi, la pedagogia deve riuscire a rendere ragione dei mutamenti in atto e dei diversi fattori che caratterizzano il *milieu* culturale e formativo in cui viviamo, così da decostruirne gli aspetti salienti, ossia gli elementi che maggiormente incidono sui modi attraverso cui i soggetti fanno esperienza di sé e della realtà, su ciò che i soggetti imparano e su come lo imparano. È infatti solo grazie alla comprensione profonda di ciò che già esiste e alla sua problematizzazione critica che diviene possibile schiudere nuove possibilità. Leggere l'attuale *milieu* attraverso una lente post-umanista equivale a porre l'accento sull'impatto del non umano sul divenire umano e viceversa. In quest'ottica, gli ambienti di vita e di apprendimento sono descrivibili come dei network ibridi e complessi, composti da una molteplicità di elementi eterogenei fra loro interconnessi, la cui interazione produce effetti di ordine educativo e trasformativo (Barone, 2014; Fenwick & Edwards, 2010; Fenwick & Landri, 2012). L'educazione (formale o informale) non si risolve in un rapporto interumano, ma si dà sempre attraverso un reticolo di umano e non umano (spazi, oggetti, strumenti, tecnologie, media, testi, corpi, elementi naturali). Occorre pertanto riconoscere apertamente che in una società ipertecnologica come la nostra, il *milieu* culturale e formativo è ampiamente connotato da processi che coinvolgono nella medesima rete di relazioni umani, animali non umani, sistemi viventi e sistemi artificiali (Pinto Minerva &

Gallelli, 2004). L'odierno *milieu* pertanto è già (in parte) post-umano, perlomeno nella sua configurazione materiale. Nelle sue logiche essenziali, però, è un *milieu* ancora saldamente ancorato a una visione del mondo antropocentrica, che sotto il profilo ideologico e prassico produce un'oppressione crudele degli animali non umani e un depauperamento della natura, fenomeni che finiscono indirettamente per nuocere all'umano stesso. Basti pensare agli effetti devastanti della crisi ecologica e al suo intimo legame con i meccanismi del capitalismo avanzato (Andreozzi, 2012; Braidotti, 2013/2014; Latouche, 2006/2009), i quali hanno provocato una drammatica crisi sociale ed economica.

## 6. Cura di sé e cura del mondo. Per un ampliamento dei campi di esperienza

In virtù di quanto scritto, la nostra ipotesi di fondo è che il recupero del futuro, della progettualità del soggetto in divenire, oggi non possa che avvenire attraverso un intreccio di cura di sé e cura del mondo che è compito (anche, non solo) della pedagogia tematizzare e sostenere dal punto di vista teorico e pratico.

Coniugare la cura di sé con la cura del mondo comporta l'allestimento di percorsi di formazione mirati, o quantomeno l'esercizio costante di specifiche attenzioni e mediazioni. Non è difatti qualcosa che può accadere spontaneamente, tanto più se si considera che la nostra esistenza si snoda in una società antropocentrica e individualista, che incentiva forme esasperate di egoismo, consumismo, atomizzazione sociale e che si erige su una logica dualista che separa e oppone gli umani e gli animali, la cultura e la natura, il biologico e il tecnologico. Non è neppure un obiettivo che può essere raggiunto attraverso una declamazione di valori morali. Occorre piuttosto un preciso impegno etico e pedagogico, funzionale a creare le condizioni materiali e simboliche che permettano ai soggetti dell'educazione (insegnanti, educatori, operatori sociali, genitori, allievi, educandi) di ampliare il proprio campo di esperienza, di imparare a pensare a se stessi e alla realtà, ma soprattutto a prendersi cura di sé e degli altri in modi alternativi a quelli dominanti, sviluppando delle logiche, degli atteggiamenti e dei comportamenti ecologici. Ciò è possibile se si destruttura e si ristrutturava per via esperienziale la relazione degli individui con se stessi e con gli altri, umani e non umani. Ciò significa intervenire sia sui soggetti che sugli ambienti di apprendimento.

I soggetti vanno aiutati ad acquisire quelle conoscenze e quelle competenze co-evolutive che consentano loro di percepire il proprio divenire in rapporto al divenire altrui, assumendo il 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). Appare determinante in tal senso riuscire a incentivare nei soggetti l'emersione di un pensiero flessibile, mobile, complesso, sistemico, critico, creativo, capace di conciliare logica e fantasia, ragione e immaginazione, capace altresì di cogliere le ibridazioni, i nessi e le interconnessioni fra sistemi viventi e sistemi artificiali, oltre che fra componenti eterogenee dell'esperienza individuale e collettiva, locale e planetaria; un pensiero dunque che sappia muoversi all'insegna della responsabilità, dell'empatia interspecifica e della valorizzazione della progettualità propria e altrui, consapevole della propria parzialità ontologica (Pinto Minerva, 2008; 2014; Pinto Minerva & Gallelli, 2004).

Dal punto di vista didattico-educativo e metodologico, tutto ciò non è riducibile al fornire chiare e corrette informazioni scientifiche, a illustrare raffinate nozioni filosofiche, o a perlustrare saperi già codificati. La formalizzazione della conoscenza è importante, ma se non si innesta su una matrice esperienziale rischia di cadere nel vuoto, oppure, ancora peggio, di dar vita a idee e concezioni dogmatiche.

Per attingere veramente a un nuovo stile di pensiero e di vita è necessario piuttosto far leva su strategie di mediazione pedagogica (Palmieri, 2011). In contesti situati, protetti e appositamente progettati, si possono allestire dei percorsi di gruppo rivolti di volta in volta a diversi soggetti (genitori, insegnanti, educatori, studenti), con l'obiettivo di provocare gradualmente uno scarto cognitivo e affettivo rispetto alle modalità abituali di pensare e agire dei partecipanti. In altre parole, nei luoghi formativi intenzionali (scuole, servizi educativi, ecc.) si potrebbero istituire dei setting sperimentali che, grazie a una modalità didattica laboratoriale, rendano possibile una complessiva rielaborazione dell'esperienza. Ad esempio,

in questi percorsi si potrebbe partire da alcuni nuclei tematici – come il rapporto con il tempo (individuale e sociale), con la natura, con gli animali, con la tecnica – per favorire un confronto tra i partecipanti. L’esperienza personale di ciascuno dovrebbe poter dialogare con l’esperienza degli altri membri del gruppo, nel rispetto reciproco delle differenti visioni. Al contempo, però, tramite le sollecitazioni offerte dal conduttore e il materiale da questo messo a disposizione (film, videoriprese, documentari, canzoni, racconti, articoli di quotidiani o di riviste scientifiche, ecc.) o prodotto dagli stessi partecipanti, sarebbe indispensabile decostruire criticamente le premesse antropocentriche su cui si basa la nostra cultura. A tal fine, in queste sessioni di lavoro il conduttore dovrebbe essere sempre attento a porre in relazione l’immaginario individuale – proprio di ogni singolo soggetto – con quello collettivo, desumibile dal materiale letterario e audiovisivo su cui si focalizza l’attenzione nelle diverse attività. Queste ultime servirebbero per ancorare la riflessione del gruppo a oggetti culturali circoscritti, che potrebbero fungere da mediatori per interrogare la vita dei partecipanti e le loro concezioni esplicite e implicite di tempo, di essere umano, di educazione, di natura, di animale, di tecnica, per poi rapportarle ad alcune delle rappresentazioni sociali egemoni, che potrebbero essere fatte emergere attraverso l’esplorazione di determinati prodotti dell’industria culturale.

Il fine di questi percorsi formativi non dovrebbe essere quello di plasmare la mente delle persone, quanto piuttosto di maturare tramite delle precise esperienze una consapevolezza rispetto agli assunti che implicitamente orientano l’azione e il pensiero individuale e collettivo, per poi ragionare sulle conseguenze che tali assunti producono sull’esistenza umana e non umana. Si tratterebbe cioè di favorire una presa di coscienza circa il proprio posizionamento inconsapevole e al contempo di vivificare un immaginario che può presentarsi cristallizzato, ingenuo, appiattito sul senso comune: “L’allontanamento postantropocentrico dalle relazioni gerarchiche che privilegiano l’Uomo richiede al soggetto una sorta di estraniamento e di riposizionamento radicali. Il modo migliore di assolvere a tale compito è la strategia della de-familiarizzazione o della presa di distanza critica dalla visione dominante del soggetto. La disidentificazione comprende la perdita delle abitudini familiari del pensiero e della rappresentazione al fine di aprire la strada alle alternative creative” (Braidotti, 2013/2014, p. 96). Mettere in questione ciò che più si dà per scontato e si considera familiare, ovvio, evidente, è un passaggio fondamentale e delicatissimo, per certi versi faticoso e doloroso, che spesso genera crisi, resistenze, angosce profonde in chi lo attraversa. Senza di esso, però, un effettivo cambiamento è impossibile e qualsiasi formalizzazione della conoscenza risulta sterile e vana. La rielaborazione pedagogica dell’esperienza in un processo educativo teso a scardinare alcuni dei principali assunti dominanti della cultura contemporanea, rappresenta dunque una condizione essenziale, che nel tempo può permettere a chi partecipa a tali percorsi di scoprire nuove e originali modalità di essere-nel-divenire e di essere-nel-mondo che connettano ricorsivamente la cura di sé con la cura delle alterità con cui si condivide il destino del Pianeta.

In conclusione, è imprescindibile curare quelle mediazioni pedagogiche che consentono di costruire degli ambienti educativi e delle esperienze formative in grado di predisporre i soggetti alla cura del proprio e dell’altrui divenire. Questa attenzione specificamente pedagogica è ciò che forse occorre per muovere i primi cauti e incerti passi verso un *milieu* post-antropocentrico.

## Note

- (1) Cristina Palmieri è autrice dei paragrafi 1, 2, 3; Alessandro Ferrante è autore dei paragrafi 4, 5, 6.  
 (2) Il riferimento è al transumanesimo (Ferrante, 2014b, pp. 86-92).

## Bibliografia

- Andreozzi, M. (A cura di). (2012). *Etiche dell’ambiente. Voci e prospettive*. Milano: LED.  
 Augé, M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a un’antropologia della surmodernità*. Milano: Eleuthera. (Edizione originale 1992).  
 Augé, M. (2010). *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*. Milano: Eleuthera. (Edi-

zione originale 2009).

Barone, P. (2014). Embodiment, formazione e post-umanesimo. In P. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (A cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 133-150). Milano: Raffaello Cortina.

Baudrillard, J. (2007). *L'illusione dell'immortalità*. Roma: Armando Editore. (Edizione originale 2000).

Bauman, Z. (2002a). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Bruno Mondadori. (Edizione originale 2000).

Bauman, Z. (2002b). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino. (Edizione originale 2001).

Bauman, Z. (2005). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza. (Edizione originale 2004).

Bauman, Z. (2010). *Consumo, dunque sono*. Roma-Bari: Laterza. (Edizione originale: 2007).

Benasayag, M., & Smith, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli. (Edizione originale 2003).

Bertin, G. M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.

Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento. Nuova edizione aggiornata*. (A cura di P. Barone, & C. Palmieri). Milano: FrancoAngeli. (Edizione originale 1993).

Braidotti, R. (2014). *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi. (Edizione originale 2013).

Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto*. Torino: Utet.

Cambi, F. (2008). La "questione del soggetto" come problema pedagogico. *Studi sulla Formazione*, 11 (2), 99-107.

Cambi, F. (2009). La formazione nel disincanto. Quale neo-Bildung? *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, 5 (9), 91-102.

Cambi, F. (2014). Post-umano e pedagogia. Un rapporto critico-dialettico. Qualche annotazione. In P. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (A cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 205-213). Milano: Raffaello Cortina.

Dalla Casa, G. (1996). *Ecologia profonda*. Torino: Pangea Edizioni.

Dallari, M. (1990). *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*. Firenze: La Nuova Italia.

Del Boca, D., & Rosina, A. (2009). *Famiglie sole*. Bologna: Il Mulino.

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Cortina. (Edizione originale 1938).

Farisco, M. (2011). *Ancora uomo. Natura umana e postumanesimo*. Milano: Vita e Pensiero.

Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network theory in education*. London: Routledge.

Fenwick, T., & Landri, P. (2012). Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture & Society*, 20 (1), 1-7.

Ferrante, A. (2014a). Dall'antropocentrismo al post-umanesimo. Traiettorie di ricerca. In P. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (A cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 15-40). Milano: Raffaello Cortina.

Ferrante, A. (2014b). *Pedagogia e orizzonte post-umanista*. Milano: LED.

Freud, S. (1971). *Il disagio della civiltà e altri saggi*. Torino: Bollati Boringhieri. (Edizione originale 1929).

Galimberti, U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale 2007).

Giorgetti Fumel, M., & Chicchi, F. (A cura di). (2012). *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità*. Milano: Mimesis.

Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi. (Edizione originale 1927).

Iori, V., & Rampazi, M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.

Latouche, S. (2009). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli. (Edizione originale 2006).



- Latouche, S. (2012). *Limiti*. Torino: Bollati Boringhieri. (Edizione originale 2012).
- Leccardi, C. (2009). *Sociologie del tempo*. Roma-Bari: Laterza.
- Lyotard, J. F. (2012). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli. (Edizione originale 1979).
- Marchesini, R. (2002). *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Marchesini, R. (2009). *Il tramonto dell'uomo. La prospettiva post-umanista*. Bari: Dedalo.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 2, 60-66.
- Natoli, S. (2010). *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (A cura di). (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pickering, A. (2005). Asian Eels and Global Warming: A Posthumanist Perspective on Society and the Environment. *Ethics & the Environment*, 10 (2), 29-43.
- Pinto Minerva, F. (2008). Umano. Post-umano. Per una pedagogia del soggetto mutante. In E. Colicchi (A cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea* (pp. 129-140). Roma: Carocci.
- Pinto Minerva, F. (2014). Umano e post-umano. Una nuova frontiera della pedagogia. In P. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (A cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 103-131). Milano: Raffaello Cortina.
- Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Postman, N. (2006). *Come sopravvivere al futuro*. Milano: Orme Editori. (Edizione originale 2003).
- Sirignano, F. M. (2012). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova psicanalitica*. Milano: Cortina.
- Tramma, S. (2005). *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Žižek, S. (2012). *Benvenuti in tempi interessanti*. Milano: Ponte alle Grazie (Edizione originale 2011).