

SAGGI – ESSAYS

VERSO UNA PEDAGOGIA RADICALMENTE
RELAZIONALE

STEPS TO A RADICALLY RELATIONAL PEDAGOGY

Michele Cagol (Libera Università di Bolzano)

I corpi, nella contemporaneità post-umana, subiscono e agiscono modificazioni (fisiche e/o psicologiche) identitarie. Queste “novità” possono risultare problematiche fintantoché conferiamo priorità ontologica ai *relata* piuttosto che alle relazioni. Esistono molteplici e differenti ontologie relazionali: il pensiero buddhista di Nagarjuna, l’interpretazione relazionale della meccanica quantistica di Rovelli, il realismo strutturale ontico di Ladyman, il pensiero di Bateson, il nuovo materialismo di Barad etc. Che cosa significa, in un’ottica pedagogica, adottare una prospettiva radicalmente relazionale? Ragionare in termini di intra-azioni, e non più di interazioni? Quali sono le ricadute etiche della pratica del “pensiero tentacolare” teorizzato da Haraway? Queste domande suggeriscono la possibilità di un’apertura verso l’alterità, della resistenza all’indifferenza, del superamento delle solitudini proprie del paradigma individualistico. Ci si chiede, in conclusione, se una prospettiva pedagogica radicalmente relazionale possa rappresentare un’alternativa alla *hauntology* di cui parla Fisher: quella “nostalgia per un futuro perduto” che contraddistingue il nostro tempo e di cui il mondo dell’educazione non sembra ancora aver preso davvero coscienza.

Post-human bodies experience and act upon (physical and/or psychological) identity modifications. These “novelties” can be problematic provided we assign ontological priority to *relata* rather

than relations. There are many different relational ontologies: Nagarjuna's Buddhist thought, Rovelli's relational interpretation of quantum mechanics, Ladyman's ontic structural realism, Bateson's theory, Barad's new materialism, etc. What does it mean, from a pedagogical perspective, to adopt a radically relational perspective? To reason in terms of intra-actions, and no longer in terms of interactions? What are the ethical implications of the practice of Haraway's "tentacular thinking"? These questions suggest the possibility of an openness to otherness, of resistance to indifference, of overcoming the solitudes peculiar to the individualistic paradigm. In conclusion, the question arises as to whether a radically relational pedagogical perspective can represent an alternative to Fisher's hauntology: that "nostalgia for lost futures" that characterises our time, and of which the world of education does not yet seem to have really become aware.

1. Introduzione

Quella che propongo in queste pagine è una ricerca teorica – di filosofia dell'educazione – in corso, con le sue luci (alcuni spunti che ritengo possano essere promettenti) e le sue ombre (passaggi incerti, non ancora risolti, spero non irrisolvibili). Sono consapevole della problematicità e criticabilità, e della non condivisibilità, di alcune ipotesi e tesi qui proposte, ma posso dire che l'intento e lo spirito generale è tanto radicale quanto aperto. E che questo proposito riflette una urgenza pedagogica sentita eticamente. Si tratta, a tutti gli effetti, di passi (*steps*, di natura batesoniana, almeno nelle intenzioni) verso una pedagogia radicalmente relazionale – una pedagogia che si domanda se abbia senso concepire l'educazione e la formazione come processi diretti al soggetto educando (o ai soggetti educandi, nelle loro individualità) e non piuttosto alle relazioni (educative).

Si potrebbe subito obiettare che la riflessione pedagogica, di fatto, ha sempre avuto al centro dell'attenzione, insieme con la questione dei fini dell'educazione, la questione del rapporto educativo

(Laporta, 2001, p. 49). Alessandro Mariani (2021) scrive che la relazione educativa «riguarda trasversalmente l'educazione, l'istruzione e la formazione dei soggetti singolarmente e socialmente intesi» (p. 13). Cosa succederebbe se lasciassimo da parte i soggetti (almeno) singolarmente intesi? Rilevo subito che Mariani (2021) dà grande importanza alla relazionalità: «Un punto cardinale della fenomenologia dell'educazione è sicuramente la *relazionalità*, che implica un rapporto di intenzioni incrociate e dialettiche», e propone «un'idea di uomo non chiuso nella sua singolarità, ma inteso come singolarità che non può eludere i rapporti con le altre singolarità: è, innanzitutto, “con-essere”, in quanto si fa “con-gli-altri” e si trova inevitabilmente collocato in una rete di relazioni» (pp. 24-25).

Ciò che desidero proporre, senza riuscire a immaginarne bene gli esiti, è di provare a mettere da parte le singolarità – questo non significa “abbandonarle”, ma vederle sotto un'altra luce, radicalmente diversa –, di considerarle non permanenti, non sostanziali, condizionate. La mia domanda, nella sua forma radicale e brutale, è questa: non sarebbe preferibile dare (buona) forma alle relazioni piuttosto che alle persone?

2. *Indebolire il soggetto*

Enza Colicchi (2008), nella *Prefazione* alla ricca e variegata curatela sull'ampio e complesso tema de *Il soggetto nella pedagogia contemporanea*, sintetizza nel modo seguente «l'arduo problema cui la ricerca in educazione è oggi chiamata a dare soluzione»:

[o]ggi la pedagogia si trova insomma a dover definire, elaborare, organizzare e proporre/prescrivere esperienze umane di formazione personale di tipo forte (a forte incisività e ricaduta educativa, in quanto finalizzate all'edificazione di personalità forti) entro un complessivo paradigma – canone, registro – culturale di tipo debole: e quindi attraverso (mediante) dispositivi formativi di tipo debole (p. 27).

Il problema pedagogico individuato è dunque quello di un soggetto che deve ricercare, cui si deve offrire, una forma/formazione

forte all'interno di un contesto – che è cultura, ambiente, mondo caratterizzato da complessità, pluralismo e “liquidità”, e per questo – *debole*. Rimane il dubbio – forse connaturato a questo problema – se la forma forte sia raggiungibile attraverso una formazione debole in un contesto debole, oppure attraverso una formazione forte in un contesto debole.

Preciso subito che in questo contributo non mi occuperò direttamente della debolezza contestuale; quindi, non toccherò esplicitamente le questioni paradigmatiche della complessità, del pluralismo o della “liquidità”. Rilevo di passaggio, però, che non credo che sia il contesto, in sé, a essere debole: penso, semmai, che sia debole la nostra lettura del contesto.

Mi occuperò, invece, del soggetto. E vorrei provare a mostrare, distanziandomi da una prospettiva che ritenga desiderabile una formazione che abbia come obiettivo un soggetto forte, l'importanza di un indebolimento ontologico dell'identità del soggetto e, conseguentemente, di un rafforzamento etico della sua soggettività. Diversi contributi contenuti nel volume curato da Colicchi affrontano la questione dell'importanza della modalità e della concezione relazionale in ambito pedagogico e educativo. La mia proposta è di radicalizzare queste prospettive relazionali.

Ritorno alla domanda posta poco sopra, e cioè se non sarebbe preferibile dare (buona) forma alle relazioni piuttosto che alle persone. Si tratta evidentemente di una domanda pedagogica, perché si riferisce alla natura dell'educazione, al compito – e al suo ambito di applicazione – dell'agire educativo. Luigina Mortari (2013), a questo proposito, scrive:

[l]’agire educativo trova la sua ragione d’essere nel momento in cui si propone come offerta di esperienze (contesti di pensiero, climi emozionali, zone di azione) potenzialmente capaci di sostenere il desiderio di esistere, cioè di impegnarsi nel costruire orizzonti di senso alla luce dei quali cercare il proprio cammino (p. 10).

Poco più avanti, Mortari parla di un ripensamento ontologico «che si muova nella direzione di una visione sistemico-relazionale»,

della «possibilità di concepire un sé relazionale», e in questo movimento del pensiero si guadagna una dimensione etica rilevante, una «responsabilità estesa» (Mortari, 2013, p. 12). Considero questo ripensamento, questo movimento, fondamentale e imprescindibile; ma rimane un soggetto (certamente ora conscio di essere un nodo in una rete di relazioni) che cerca il *proprio* cammino.

Il primo capitolo del libro di Gert J. J. Biesta *Riscoprire l'insegnamento* (2022) ha come titolo *Qual è il compito educativo?* La proposta di Biesta è che «il compito educativo consiste nell'accendere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel e con il mondo in modo adulto, cioè *in quanto soggetto*» (p. 15). Biesta suggerisce quindi un'idea di soggetto adulto caratterizzato dal rispetto e dalla responsabilità per l'alterità, dalla capacità di vivere nel mondo senza occuparne il centro. Abbiamo quindi un'idea forte di decentramento – presente anche in Mortari, sotto forma di «dislocamento» (Mortari, 2013, p. 20) – che porta con sé un'attenzione etica fondamentale. Le idee di decentramento e dislocamento riguardano sia il soggetto dell'educazione – ed è questo un obiettivo dell'educazione secondo Biesta – sia l'educatore: Liliana Dozza (2009) scrive, in quest'ottica, che una «autentica competenza pedagogica richiede, infatti, la capacità di comunicare dislocando il proprio punto di vista per potere incontrare l'altro, senza la pretesa di inglobarlo nel proprio universo di senso» (p. 239). Il riferimento al soggetto, in Biesta, rimane; anche se è una soggettività diversa: quella adulta.

Risulta necessario a questo punto fare una precisazione terminologica e concettuale. Fin qui ho parlato di soggetto come se questa “categoria” comprendesse sia l'identità della persona sia la sua modalità. Biesta avvisa che i due concetti, identità e soggettività, non sono intercambiabili, e che la sua trattazione riguarda la soggettività nel senso di *come* sono gli esseri umani, non l'identità, e quindi *chi* essi siano (Biesta, 2022, p. 16). Potremmo dire, quindi, che la persona ha una sua identità e una sua soggettività. E la soggettività della persona, nella prospettiva di Biesta, è una questione di responsabilità etica. Non sono sicuro però che questa distin-

zione sia largamente condivisa e adottata da chi si occupa della cosiddetta “questione del soggetto”, soprattutto perché nel passaggio da soggettività a soggetto, il soggetto potrebbe venire a coincidere con la persona e, quindi, almeno implicitamente, comprendere nuovamente modalità e identità. Ma, se siamo d'accordo che la soggettività riguarda i modi di essere della persona e che questi modi di essere sono etici, questa prospettiva può essere compatibile con una prospettiva relazionale. Perché però sia radicalmente relazionale – e non solo eticamente relazionale – è necessario prendere in considerazione anche la questione dell'identità (che è ontologica ed epistemologica, e che, se toccata e affrontata in un certo modo, avrà delle ricadute anche etiche).

3. L'identità non conta

L'identità, dunque, deve essere presa in considerazione. La questione dell'identità personale è un tema filosofico, che trova in Locke, nel *Saggio sull'intelletto umano*, la trattazione di riferimento, l'origine del dibattito. Da qui diviene un argomento centrale per la filosofia analitica contemporanea. Prenderò in considerazione, brevemente, solo una posizione all'interno di questo vasto ambito, per tre motivi: innanzitutto, perché considerata unanimemente fondamentale e di estremo rilievo (per quanto poco “frequentata” in ambito italiano e accolta con riserve, data la sua natura, che è), in secondo luogo, decisamente radicale ed “etica” e, in terzo luogo, perché ritengo che sia compatibile con una prospettiva radicalmente relazionale. C'è, in realtà, un ulteriore motivo, che non riguarda questa posizione in particolare, bensì un “trend” all'interno della filosofia analitica: questa ha proposto con successo, per discutere e per arrivare al nocciolo di questioni filosofiche di rilievo, diversi esperimenti mentali che potremmo sicuramente ascrivere all'ambito della fantascienza o *science fiction* (Piro, 2018). Scrive Francesco Piro (2018):

[c]i sarebbe da scrivere una piccola storia degli *esperimenti mentali* che la filosofia analitica contemporanea ha inventato per riaffrontare i grandi temi della metafisica. Questa piccola storia registrerebbe un dato che a me sembra incontrovertibile e cioè che la filosofia analitica contemporanea non cerca di costruire una semantica legata al senso comune, ma una semantica specificamente costruita per l'universo che *stiamo andando* a vivere, cioè quello che stiamo costruendo con le rivoluzioni tecnologiche (p. 5).

Alcuni di questi esperimenti mentali – che ricordano, almeno in parte, gli scenari della serie televisiva prodotta da Charlie Brooker *Black Mirror* – riguardano i nostri corpi umani e, nello specifico, i nostri cervelli. Per quanto siano differenti le motivazioni che guidano le indagini, ci restituiscono in alcuni casi degli scenari che sono quelli del post-umano, con cui la pedagogia già da anni si confronta: ne ha trattato ampiamente Franca Pinto Minerva (Pinto Minerva & Gallelli, 2004; Pinto Minerva, 2008; 2011; 2014a; 2014b), che parla di ibridazioni e mutazioni identitarie. Senza entrare nel merito della riflessione pedagogica sul post-umano, è un fatto che i corpi, nella nostra contemporaneità, subiscano e agiscano modificazioni, ibridazioni, trasformazioni (fisiche e/o psicologiche) di tipo identitario. È un fatto, anche, che la pedagogia se ne debba occupare. Quello che suggerisco qui è che un approccio relazionale (che si proponga di provare a superare la prospettiva che conferisce priorità ontologica ai *relata* – elementi, cose, fenomeni che sono in relazione – piuttosto che alle relazioni) e l'adozione di una specifica prospettiva sull'identità personale, insieme, possano mostrarci il problema da una prospettiva diversa, forse meno “problematica”.

La teoria sull'identità personale in questione è quella proposta dal filosofo Derek Parfit nel suo celebre articolo del 1971, *Personal Identity* (Parfit, 1971) e nella terza parte del volume *Reasons and Persons* (Parfit, 1984/1987, pp. 199-347). L'interesse di Parfit è etico e il suo obiettivo è quello di mettere in discussione le concezioni “sostanzialistiche” del soggetto/persona: abbiamo delle credenze false sulla persona, nello specifico, in questo caso, sull'identità personale; queste credenze devono essere modificate al fine di permettere un'etica “migliore” e razionale. A partire da un esperimento

mentale e dalle sue possibili varianti ed elaborazioni – un esperimento che sembra fantascientifico ma che in realtà, con qualche aggiustamento, non sembra affatto improbabile nel nostro presente e immediato futuro post-umano –, Parfit si chiede che cosa conti davvero in uno scenario di modificazioni, ibridazioni, trasformazioni, siano esse fisiche (*in primis*, il cervello) e/o psicologiche (*in primis*, la coscienza). Non entro nel merito dell'analisi condotta da Parfit rispetto a ciò in cui consiste l'identità personale, ma la sua conclusione – che potrebbe sembrare sconcertante – è che non è l'identità personale a contare davvero. Una conseguenza importante di questo attacco alla (e conseguente indebolimento della) identità personale è una diversa considerazione del proprio benessere in relazione a quello altrui, delle preoccupazioni per il proprio futuro, per la propria morte, nella direzione opposta all'egoismo e verso un altruismo e una responsabilità per altri che sia razionale. Le ricerche filosofiche di Parfit procederanno in questa direzione, con l'opera in tre (quattro secondo l'intenzione dell'autore) volumi *On What Matters*. Questi, scrive Alessio Lembo, «confermano la tendenza dei primi scritti, ossia di una critica della centralità dell'identità personale in funzione di un discorso che si spostasse dalla riflessione sull'io a quella sulla relazione» (Lembo, 2018, p. 27). Semplificando molto, possiamo dire che quello che è davvero importante non è l'identità personale del soggetto: ciò che importa davvero sono le relazioni con le loro colorature etiche, di un'etica aperta all'alterità, alla responsabilità.

4. *Ontologie relazionali*

Un indebolimento “sostanziale”/“sostanzialistico” della persona è compatibile con un'ontologia relazionale. Sono state proposte diverse ontologie relazionali. Solo per fare qualche esempio: il pensiero buddista di Nāgārjuna, il pensiero relazionale, sistemico di Gregory Bateson, l'interpretazione relazionale della meccanica quantistica di Carlo Rovelli, il realismo strutturale ontico di James Ladyman, il nuovo materialismo nella forma del realismo agenziale

di Karen Barad etc. Non entro qui nel merito delle differenti interpretazioni e delle interpretazioni della relazionalità che sono state proposte, alcune più altre meno radicali (cfr., per una panoramica, Marmodoro & Yates, 2017 e Candiotti & Pezzano, 2019). In linea generale, le diverse proposte e prospettive relazionali condividono alcune caratteristiche di base. Scrive Luigina Mortari (2020):

[l]’ontologia della relazionalità, che concepisce ogni ente interrelato con gli altri, viene concepita in stretta connessione con una visione coevolutiva, che pensa gli organismi e l’ambiente non come entità distinte e rette da leggi universali imposte dall’esterno, ma come unità co-produttive della logica auto-organizzativa del sistema, la quale evolve nel tempo (p. 108).

Timothy Morton (2019) chiama “maglia” (*mesh*, in inglese) questo sistema di interrelazioni: la «interconnessione di tutte le cose viventi e non viventi» (p. 51). Le teorie relazionali più radicali sfidano addirittura le nostre capacità immaginative e ci mostrano anche i limiti del nostro linguaggio. Bateson, nel 1979, scriveva: «Non si devono contare le cose che stanno in relazione, bensì le relazioni; non i termini della relazione, ma le relazioni» (p. 459) e suggeriva che la nostra visione “oggettuale” del mondo fosse una distorsione con un’origine linguistica: «ho suggerito l’idea che vedere il mondo in termini di cose sia una distorsione suffragata dalla lingua e che la visione corretta del mondo sia in termini delle relazioni dinamiche che governano lo sviluppo» (p. 460). In questa direzione, ma in un altro ambito, Rovelli (2020) è altrettanto radicale: «Dobbiamo abbandonare qualcosa che ci sembrava molto, molto naturale: l’idea di un mondo fatto di cose. Dobbiamo riconoscerla come un vecchio pregiudizio, come un carretto che non ci serve più» (p. 193), e, poco oltre, afferma:

[l]a migliore descrizione della realtà che abbiamo trovato è in termini di eventi che tessono una rete di interazioni. Gli «enti» non sono che effimeri nodi di questa rete. Le loro proprietà non sono determinate che nel momento di queste interazioni e lo sono solo in relazione ad altro: ogni cosa è solo ciò che si rispecchia in altre (p. 195).

In questa visione “estrema”, la prospettiva fisica di Rovelli è molto vicina al pensiero di Nāgārjuna, monaco e logico indiano buddista nato nel II secolo dopo Cristo. Scrive Emanuela Magno (2004), a proposito di due concetti fondamentali del pensiero di Nāgārjuna (*pratitya samutpāda* e *śūnyatā*):

[...]a “manifestazione nel suo complesso dipendente da relazioni” (*pratitya samutpāda*) indica la modalità di emergenza delle cose del mondo, delle quali non è sensato affermare l'*esistenza* o la *non-esistenza*, la continuità o l'annichilimento: le cose, gli esseri, i fenomeni, dirà Nāgārjuna, si producono condizionatamente, si manifestano in relazione reciproca, in un rapporto di mutua dipendenza. In ragione di tale interdipendenza tutto ciò di cui si dice “è” *non* è in sé e per sé, ma è solo nell'*inter-essere*, nell'essere “per”, “tra” e “con”. [...] nessuna cosa possiede consistenza reale, identità intrinseca, natura inerente. La *śūnyatā* è solo l'altro nome di questa verità fondamentale: gli esseri che si producono in dipendenza da relazioni sono, infatti, ontologicamente inconsistenti. [...] le cose (la materia inerte e quella vivente, i fenomeni fisici e quelli psicologici, le idee, i sentimenti, gli affetti e le passioni) sono impermanenti, insostanziali, condizionate (pp. 159-160).

Un'ontologia relazionale contemporanea è quella della fisica e filosofa Karen Barad, femminista ed esponente del nuovo materialismo. L'ontologia del realismo agenziale di Barad, precisa Karin Murriss, non è solo relazionale, ma anche “intra-attiva” (Murriss, 2022, p. 5). In realtà, mi sembra che tutte le ontologie relazionali radicali siano intra-attive. Barad propone, infatti, di parlare di “intra-azione”, invece che di “interazione” perché quest'ultima nozione presume l'esistenza anteriore di entità indipendenti, i *relata*. Scrive Barad:

le relazioni non derivano secondariamente da “relata” esistenti indipendentemente ma è, bensì, la mutua dipendenza ontologica dei “relata” – la relazione – a rappresentare il primitivo ontologico. [...] i relata esistono solo *all'interno* dei fenomeni come risultato di specifiche intra-azioni (ossia, non ci sono relata indipendenti ma solo relata-interni-alle-relazioni) (Barad, 2017, pp. 149-150).

5. Una responsabilità radicale

Una prospettiva relazionale radicale non è, in ogni caso, nichilista. O meglio, potrebbe anche sembrare ontologicamente nichilista, ma non lo sarà mai eticamente. Una tale prospettiva, infatti, colloca la persona all'interno di un sistema organico: questa fa parte del sistema, senza esserne una parte discreta, nella misura in cui partecipa alle relazioni, non come *relatum* esterno al sistema. Da un punto di vista interno e integrato, che non può quindi essere neutrale e indifferente, la persona ha una grande responsabilità, una "responsabilità estesa" nei confronti del sistema di cui fa parte. L'apertura alla relazionalità ha l'effetto di implicare una dimensione etica. Il ruolo della nostra responsabilità etica all'interno della rete di intra-azioni è rilevante: la consapevolezza di costituire la maglia (*mesh*) di un sistema organico, complesso e dinamico ci mette nella condizione di pensare eticamente al nostro ruolo in queste relazioni, alla responsabilità delle nostre azioni e ai loro complessi effetti sulle dinamiche del sistema. La responsabilità etica nasce dalla considerazione del peso delle nostre relazioni all'interno della maglia. Così, la consapevolezza di essere parte attiva e organica di un sistema di relazioni – ecologico e complesso – è alla base di un senso di responsabilità etica nei confronti delle diverse declinazioni dell'alterità.

Questo punto ritengo abbia una grandissima rilevanza pedagogica. Un indebolimento "sostanziale", ontologico, del soggetto ha come conseguenza un rafforzamento etico, nella direzione di una responsabilità radicale nei confronti dell'alterità, che deve essere tematizzato dalla riflessione pedagogica.

Nel volume a cura di Bingham e Sidorkin dal titolo *No Education Without Relation* – un lavoro fondativo sulla pedagogia della relazione o pedagogia relazionale intesa come nuovo approccio alla teoria educativa – tutti gli autori che hanno contribuito al libro hanno redatto congiuntamente un breve "manifesto". La prima proposizione relazionale (*Relational Proposition*) del manifesto mi sembra in linea con una prospettiva relazionale radicale: «A relation is more real than the things it brings together. Human beings and

non-human things acquire reality only in relation to other beings and things» (Bingham & Sidorkin, 2004, p. 6). La prima parte di questa proposizione potrebbe portare con sé alcuni pericoli propri dell'adozione di una prospettiva olistica, ma non posso entrare qui nel merito di questo ragionamento. Quello che mi interessa rilevare è che invece l'ultima proposizione relazionale pone una sfida alla mia riflessione. Gli autori sostengono che «Relations are not necessarily good; human relationality is not an ethical value. Domination is as relational as love» (Bingham & Sidorkin, 2004, p. 7). Ora, io ritengo invece che una relazionalità radicale sia generativa di una responsabilità radicale (come quella proposta da Emmanuel Lévinas) che è necessariamente “buona”, etica. Questo punto dovrà essere sviluppato, approfondito e argomentato in futuro.

6. Conclusioni

Mark Fisher, scrittore, critico musicale, filosofo e attivista inglese, ha introdotto – prendendo a prestito da Derrida (e reinterpretando) il termine *hauntology* – un concetto chiave per descrivere lo stato di stallo, assuefazione, ansia, depressione, rassegnazione e paralisi che caratterizza l'esistenza nel mondo capitalista del nuovo millennio: la *hauntology*, in Fisher, diventa la nostalgia per un futuro perduto. Ci ritroviamo, sostiene Fisher, in una situazione nella quale non riusciamo a immaginare un futuro alternativo al presente che stiamo vivendo; è questa la caratterizzazione di “realismo capitalista”, espressione nel titolo del suo libro-manifesto filosofico e politico del 2009 (in originale: *Capitalist Realism: Is There No Alternatives?*): «la sensazione diffusa che non solo il capitalismo sia l'unico sistema politico ed economico oggi percorribile, ma che sia impossibile anche solo immaginarne un'alternativa coerente» (Fisher, 2018, p. 26). Il realismo capitalista di cui parla Fisher è pervasivo, ed è largamente diffusa la sensazione che lo caratterizza e lo accompagna: «È più un'atmosfera che pervade e condiziona non solo la produzione culturale ma anche il modo in cui vengono re-

golati il lavoro e l'educazione, e che agisce come una specie di barriera invisibile che limita tanto il pensiero quanto l'azione» (Fisher, 2018, p. 50).

Fisher sostiene che «un'area della cultura dominata con sempre maggiore insistenza dagli imperativi del realismo capitalista» è proprio quella dell'educazione, dell'istruzione (Fisher, 2018, p. 57), un'area sempre più dominata da logiche neoliberiste di mercato, dell'imprenditorialità, e, quindi inevitabilmente, spogliata dell'etica. Fisher parla di «impotenza riflessiva»: gli studenti «sanno che la situazione è brutta, ma sanno ancor di più che non possono farci niente» (Fisher, 2018, p. 58); e più oltre scrive: «Nelle aule scolastiche dell'evo postfordista, l'impotenza riflessiva degli studenti si riflette in quella degli insegnanti» (Fisher, 2018, p. 108).

Quella descritta da Fisher è effettivamente una condizione sentita, anche se non tematizzata sotto un'unica etichetta, nella riflessione pedagogica e nella pratica educativa: il fenomeno dei NEET, il *burnout* degli insegnanti, il declino di interessi e motivazioni, l'indifferenza, la crisi della progettualità esistenziale imprigionata nei circuiti dell'intrattenimento etc. Tutte queste problematiche e tutti questi fenomeni sembrano avere in comune una certa forma di solitudine e, sicuramente, l'impotenza riflessiva (e l'*hauntology*) di cui parla Fisher.

Nell'*Introduzione* al volume *Chthulucene*, Donna Haraway spiega che due posizioni, assunte dinanzi alle devastazioni del pianeta Terra a opera dell'uomo e del capitale, sono da respingere: la fede in una tecnologia (laica o religiosa) riparatrice e, più pericolosa e difficile da contrastare, la sfiducia apocalittica e il disfattismo da fine dei giochi. Sfiducia e disfattismo sono un altro modo per descrivere l'atmosfera della *hauntology*. La soluzione radicale di Haraway è quella di generare parentele di natura imprevista, di aprirsi a collaborazioni e combinazioni inaspettate, di aprirsi al «pensiero tentacolare», di interconnettersi etc. (Haraway, 2020) – in definitiva, aprirsi all'alterità, non rimanere soli, superare definitivamente il paradigma individualistico.

Come si può contrastare la scomparsa, l'esaurimento del futuro e immaginarne, inventarne uno alternativo? Il suggerimento di Fisher è di andare nella direzione di alternative ritenute impossibili, *impensabili*. Abbiamo un'opportunità enorme: «Da una situazione in cui nulla può accadere, tutto di colpo torna possibile» (Fisher, 2018, p. 152). Forse, a partire proprio dall'educativo, possiamo provare a superare le varie e diverse solitudini peculiari del paradigma individualistico attraverso l'adozione di una prospettiva pedagogica radicalmente relazionale – per la quale non conta l'identità bensì la responsabilità per l'alterità – e che assuma come primario un incessante, dinamico e organico lavoro di cura e co-evoluzione delle relazioni.

Bibliografia

- Barad K. (2017). Performatività nel post-umanesimo: per comprendere come la materia diventa materia. In K. Barad, *Performatività della natura*. Pisa: ETS. (I edizione 2003).
- Bateson G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (I edizione 1991).
- Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina. (I edizione 2017).
- Bingham C., & Sidorkin A.M. (2004) (Eds.). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.
- Candiottio L., & Pezzano G. (2019). *Filosofia delle relazioni. Il mondo sub specie transformationis*. Genova: Il Melangolo.
- Colicchi E. (2008) (a cura di). *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*. Roma: Carocci.
- Dozza L. (2009). Pedagogia della comunicazione. In F. Frabboni & G. Wallnöfer (a cura di), *La pedagogia tra sfide e utopie*. Milano: FrancoAngeli.
- Fisher M. (2018). *Realismo capitalista*. Roma: Nero. (I edizione 2009).
- Haraway D. (2020). *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto* (2nd ed.). Roma: Nero. (I edizione 2016).
- Laporta R. (2001). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.

- Lembo A. (2018). Genesi ed esiti della critica di Derek Parfit all'identità personale. *P.O.I. – Rivista di indagine filosofica e di nuove pratiche della conoscenza*, 3(2), 12-28.
- Mariani A. (2021) (a cura di). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Marmodoro A., & Yates D. (2017) (Ed.). *The Metaphysics of Relations*. Oxford: Oxford University Press.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
- Morton T. (2019). *Come un'ombra dal futuro. Per un nuovo pensiero ecologico*. Sansepolcro (Ar): Aboca. (I edizione 2010).
- Murris K. (2022). *Karen Barad as Educator. Agential Realism and Education*. Singapore: Springer.
- Magno E. (2004) (a cura di). *Nagarjuna. Il cammino di mezzo (Madhyamaka-kārikā)*. Padova: Unipress.
- Parfit D. (1971). Personal Identity. *The Philosophical Review*, 80(1), 3-27.
- Parfit D. (1987). *Reasons and Persons*. Oxford: Oxford University Press. (Original work published 1984).
- Pinto Minerva F., & Gallelli R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Pinto Minerva F. (2008). Umano post-umano, per una pedagogia del soggetto mutante. In E. Colicchi (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*. Roma: Carocci.
- Pinto Minerva F. (2011). L'ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica. *MéTis*, 1.
- Pinto Minerva F. (2014a). Umano e post-umano. Una nuova frontiera della tecnologia. In A. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (a cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pinto Minerva F. (2014b). La mente cyborg. Verso una pedagogia delle mutazioni identitarie. In G. Annacontini & R. Gallelli (a cura di), *Formare altre(i)menti*. Bari: Progedit.
- Piro F. (2018). In memoria di Derek Parfit. *P.O.I. – Rivista di indagine filosofica e di nuove pratiche della conoscenza*, 3(2), 5-10.
- Rovelli C. (2020). *Helgoland*. Milano: Adelphi.