

Responsabilità pedagogica e razionalità tecnologica. Limite dell'umano, conoscenza del reale, pluralismo delle idee

Pedagogical responsibility and technological rationality. Limits of the human, knowledge of the real, pluralism of ideas

Elena Madrussan

Università di Torino – Dipartimento di LLSCM | elena.madrussan@unito.it

SEZIONE 2 – DEMOCRAZIA, TECNICA E FORME DI SOGGETTIVAZIONE

ABSTRACT

Alla luce del lungo dibattito culturale sui controversi rapporti tra tecnica ed esistenza, la proposta s'interroga sulle forme di soggettivazione che abitano il nostro tempo, ma anche di quelle che dal nostro tempo sono anticipate. Di qui l'esigenza di interpretare le connessioni tra società dell'incertezza e razionalità tecnologica nel tentativo di comprenderne i possibili approdi. Convocando interpreti come Hans Blumenberg e Paul Virilio e letterati come Kazuo Ishiguro, saranno esplorate alcune significative forme di narrazione storico-culturale dei rapporti tra essere umano e tecnica. Si tratterà, quindi, di mettere in luce come l'irriducibilità del soggettivo possa emergere in quanto istanza di ri-significazione e di progettualità esistenziale attraverso una pedagogia etico-politicamente impegnata.

In light of the long-lasting cultural debate on the controversial relations between technology and existence, the paper explores the forms of subjectivation that inhabit our time, but also those that are anticipated by our time. Hence the need to interpret the connections between the society of uncertainty and technological rationality to understand the possible approaches. Summoning interpreters such as Hans Blumenberg and Paul Virilio, and literary authors such as Kazuo Ishiguro, some significant forms of cultural-historical narration of the relationship between human beings and technology will be explored. It will therefore be a question of highlighting how the irreducibility of the subjective can emerge as an instance of re-signification and existential planning through an ethical-politically committed pedagogy.

KEYWORDS

Responsabilità pedagogica | Soggettivazione | Razionalità tecnologica | Pluralismo
Pedagogical responsibility | Subjectivation | Technological rationality | Pluralism

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Madrussan, E. (2023). Responsabilità pedagogica e razionalità tecnologica. Limite dell'umano, conoscenza del reale, pluralismo delle idee. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 62-68. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-11>.

Corresponding Author: Elena Madrussan | elena.madrussan@unito.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-11

1. Una lunga storia

Chiamata costitutivamente alla responsabilità di pensare il futuro eticamente, la riflessione pedagogica è impegnata nella decifrazione delle condizioni che rendono possibile o impossibile tale istanza (Bertolini, 1996; Erbetta, 1999; Granese, 2008; Cambi, ed., 2009; Colicchi, 2021). Di qui l'esigenza di interpretare le connessioni tra società dell'incertezza e razionalità della tecnica nel tentativo di comprenderne i possibili approdi. Se la tecnica non è più concepibile – e da tempo – come strumento nelle mani dell'essere umano e se, anzi, l'esistenza è pervasa e definita dalla tecnica stessa (Galimberti, 1999), occorre chiedersi quali siano i margini residuali di soggettivazione e di (eventuale) progettualità di cui la pedagogia dispone.

La tecnica, infatti, non ha altri fini che non siano i suoi risultati e la logica che la governa non richiede ulteriore senso che non sia quello procedurale. Il fatto che la tecnica abbia cessato di essere strumento soprattutto quando, divenuta tecnologia, ha reso indisponibile al soggetto la responsabilità dell'azione, pone delle questioni di tutto rilievo alla riflessione pedagogica. Non è validabile, infatti, l'ipotesi che il suo uso possa essere eticamente orientato verso una direzione o un'altra, giacché è proprio il suo uso a non essere più in discussione, ed esso implica, necessariamente, una modalità del funzionamento che la mano, la mente o l'intenzione del soggetto non sono chiamati a scegliere o a giudicare. Così è, per fare solo un esempio già a suo tempo messo in luce da Galimberti, per la logica del *button pushing*: “chi preme il bottone lo preme all'interno di un apparato, dove le azioni sono a tal punto integrate e reciprocamente condizionate che è difficile stabilire se chi compie un gesto è *attivo* o viene a sua volta *azionato*. [...] Se a chi opera è richiesto solo di 'operare bene', dove 'bene' significa in modo funzionale all'apparato, l'etica si riduce al puro controllo e autocontrollo della funzionalità, senza sporgere sull'esito finale dell'attività” (*Ivi*, p. 609).

Analogamente, la tattilità dello smartphone trasforma la cosalità dell'oggetto nelle nostre mani in una “non cosa” (Byung-Chul-Han, 2022), elidendo la resistenza materiale dell'oggetto-cosa grazie a un touch-screen “levigatissimo”, dove tutto “diventa disponibile”, “docile e gradevole”, (Byung-Chul-Han, 2022, p. 31, *passim*). Ciò contribuisce a rendere la non-cosa un “informa” che “assottiglia la realtà riducendola a informazioni che noi *registriamo*” e rispetto alle quali “non avviene alcun *contatto fisico* con la realtà, derubata della sua presenza” (Byung-Chul-Han, 2022, p. 33, *passim*). Anche in questo esempio, dunque, la sottrazione della responsabilità soggettiva si compie – “lo smartphone non emancipa” (Byung-Chul-Han, 2022, p. 33) – nel modo per cui il suo presunto ‘uso’ implica, con trionfale paradossalità, l'assoggettamento alla sua logica, ossia che vi sia libertà d'uso: “ci sentiamo liberi, eppure siamo sfruttati, sorvegliati, influenzati” (*ivi*, p. 34).

Come afferma Mino Conte a proposito delle “figure dell'educazione offesa”, “se la forma è data, la libertà del contenuto è una mezza o falsa libertà” (Conte, 2019, p. 124).

Sicché la questione può collocarsi in due diverse posizioni: a monte, se tecnica o tecnologia non sono (ancora) così pervasive da essersi installate, con abitudini, proceduralità e linguaggio specifico, nel *modus cogitandi/sentiendi* dei soggetti; oppure può collocarsi – assai più frequentemente – nell'analessi argomentativa, distanziandosi dalla dotazione di segni, di significati e di pratiche/comportamenti che siano riconducibili all'oggetto interrogato. Infatti, se cambiare il rapporto tra funzione e funzionamento non è possibile, è possibile forse imparare a ‘vedere’ questa logica, a comprenderla e a decidere di conseguenza sul proprio (residuale) posizionamento. Si tratta, insomma, di capire, quali siano i margini di autodeterminazione etica del soggetto e a quali condizioni siano eventualmente possibili. Soprattutto, si tratta di riesaminare il ruolo della responsabilità progettuale, esistenziale, in quanto istanza pedagogica.

In questo contesto, la complessità della questione in gioco può solo essere avviata, tenendo a mente le premesse come cornice dell'analisi e concentrando l'attenzione sulla seconda via, ossia quella del possibile distanziamento critico-formativo, ovvero dell'educazione, dalla condizione di assoggettamento. Sapendo, nel contempo, che simile educazione non può che giocare la sua partita nei territori impervi del conoscere – e non dell'informare – e della possibilità esistenziale – e non del possibile già dato.



2. Limite dell'umano, autoaffermazione e dromoscopia

Nel tentativo di scrivere una *Storia dello spirito della tecnica*, dove per 'spirito' è da intendersi "uno stile di vita che mira alla tecnica e che dalla stessa è retto" (Blumenberg, 2014, p. 10), Hans Blumenberg ha analizzato tali aspetti percorrendo la via non della ricostruzione storiografica di invenzioni e scoperte, ma dell'individuazione delle "motivazioni che stanno alla base" di quello stile (*Ibidem*). In questo modo, lo studio di Blumenberg dimostra che le logiche discorsive, descrittive e interpretative che riguardano la tecnicizzazione del mondo (ivi compresa la dicotomia natura/tecnica) sono costruzioni narrative *a posteriori*, per giustificarne la legittimazione con una "strategia discorsiva". "Nella sua storia – scrive il filosofo tedesco – l'uomo non supera solo le crisi che occasiona a sé, bensì supera il sistema fattosi problematico della comprensione di sé e del mondo attraverso una nuova concezione" (Blumenberg, 2014, p. 66).

In altre parole, l'essere umano ha reinventato sé stesso, nel corso della storia, rispondendo agli antichi dilemmi con strumenti nuovi. Tali strumenti diventano oggetto di rispecchiamento e di 'acquisizione' di un nuovo dominio, nell'estremo tentativo dell'essere umano di autoconservarsi a fronte di un sistema di interpretazioni che non rende più. Ciò fino al punto di vedere proprio nell'essere umano una "coscienza periferica" che tenta di autoaffermarsi (Bodei, 1984, p. XXIV). Così che la difesa dell'uomo rispetto all'imprevedibilità della natura attraverso la tecnica come protesi, che ha segnato la 'rivoluzione copernicana' della modernità, risulta destinata al tramonto a partire dalla dialettica novecentesca, che vede invece nella capacità di previsione propria della tecnica, e nella sua capacità di abolizione dell'errore, la definitiva sconfitta della debolezza umana.

Con "autoaffermazione" Blumenberg intende "un programma esistenziale a cui l'uomo sottopone la sua esistenza storica e in cui egli prefigura il suo modo di affrontare la realtà circostante e di avvalersi delle possibilità che gli sono offerte" (Blumenberg, 2014, p. 64). Non, quindi, di una conseguenza di circostanze ambientali o naturali che ne implicano una risignificazione. In questa luce, l'autoconservazione messa in atto dall'essere umano richiede una ridescrizione di sé e del proprio posto nel mondo capace di legittimare una nuova lettura del reale ed è questa – e non il 'cambiamento' indotto dalla tecnica – a costruire da sé il suo significato. Sicché non è l'agire tecnico che s'impone all'uomo, ma è l'uomo che fa dell'agire tecnico il presupposto della propria autoaffermazione.

Incapace, insomma, di autoconservarsi se non attraverso una narrazione residuale, il soggetto non fa altro che testimoniare, ancor di più, la sua insufficienza. Di qui, dunque, l'alterazione antropologica del nostro tempo, in cui l'esistenza non solo e non tanto è dominata dalla tecnica, ma vede la tecnica iscriversi nel suo proprio mondo-della-vita, dettando modi di essere e di pensare, giacché "la tecnica come risposta alla domanda sul senso è quella risposta che riempiendo completamente di sé il mondo si presenta come ambiente già dato per sempre" (Erбетта, Oggero, 2000, p. 252).

A fare da collante tra le diverse forme di autoaffermazione è l'esigenza di dominio dell'umano sul reale come risposta al limite, all'insufficienza costitutiva. Una caratteristica, questa, che investe, ovviamente e non *a latere*, anche le forme dell'educazione, intesa qui come necessità di governare i processi di rappresentazione del mondo. Per cui, tra l'altro, i diversi approcci pedagogici che si sono affermati nella storia, possono essere letti come modi, sincronicamente anche difforni, di concepire l'umano alle prese con sé e con la propria capacità di ricollocarsi nello spazio di relazione tra sé e il mondo. Ecco perché la prospettiva etica connaturata a tale rapporto risulta sempre storicamente situata, ma comunque in cerca della via d'uscita dall'imperfezione umana. Ed ecco perché, per comprendere la natura della situazionalità storica, porsi dal punto di vista del pensiero dominante equivale a collocarsi nell'alveo di una necessità argomentativa resa tale solo dalla narrazione funzionale già disposta, mentre il punto di vista periferico consente una visuale dalla panoramica più ampia, nella quale trova posto anche l'interrogazione del limite.

Assumendo, allora, come oggetti d'analisi le tecnologie più recenti, e concentrandosi sulle radicali trasformazioni degli usuali paradigmi di percezione del reale, Paul Virilio ha lavorato sul tema della temporalità. Insistendo sul desiderio perverso di vincere il limite, l'imperfezione e le altre fragilità che sono connaturate all'umano, Virilio descrive la rivoluzione antropologica che viviamo, nella quale è cambiata, insieme alla percezione, anche la *concezione* del tempo-spazio: la "dromoscopia" demarca "l'era dell'assenza", consentendo ai soggetti spostamenti virtuali in luoghi verosimilmente reali nell'immediatezza di un tempo che non prevede né esperienza né riflessione (Virilio, 2000). La visione soppianta il vedere, in un'accelerazione dell'immagine a



scorrimento che disarmava l'esperienza dell'inatteso; il confine dello sguardo umano è sostituito dallo sconfinamento in luoghi sempre a disposizione, in una esposizione dello spazio terrestre che annulla sia la distanza fisica sia le zone d'ombra: tutto è sempre esposto in quello che Virilio chiama il "voyeurismo universale" del "tempo reale delle *live cameras*" (Virilio, 2000, pp. 7-17). La furia scatenata dalla praticabilità del dominio sul proprio destino, secondo Virilio, ha prodotto il fatto che "oramai, che lo si voglia o no, ogni relazione interpersonale, ogni avvio di comunicazione, ogni processo cognitivo ci coinvolge inconsapevolmente" nell'"estetica rivoluzionaria di un'immagine percepita in tempo reale" (Virilio, 2000, p. 67) tale per cui "il linguaggio verbale declina sia in favore dell'immagine sia per mancanza di socialità" (Virilio, 2000, pp. 67-68, passim). A svanire sono anche la dimensione storica, quella interpersonale e quella etica. La prima – che per Blumenberg è la fonte privilegiata di comprensione –, è diventata irrilevante in ragione di una cesura dichiarata con il passato e di una anticipazione del futuro già operante nel presente (Virilio, 2014). La dimensione interpersonale, dei corpi incarnati, viene sostituita, nel cyberspazio, dal 'clone' digitale del singolo che, senza inciampi e imperfezioni, costituisce l'io migliore. La dimensione etica è esaurita dal tramonto della necessità della scelta in ragione delle possibilità illimitate e sempre resettabili, la cui responsabilità rispetto alle conseguenze non fa mai capo al singolo, ma si colloca sempre nell'orbita della "cybercultura", in cui l'incidente è già previsto e per il quale è già pronta la correzione. La sparizione di tali dimensioni proprie dell'umano in favore di un iperoggetto (Morton, 2018), che è imprevedibile e incomprensibile nella sua totalità proprio in virtù del suo potere di desoggettivazione, finisce per essere una prospettiva – forse visionaria, ma non peregrina – da prendere in considerazione per leggere i possibili destini di una realtà che sembra continuare a sfuggire ai consueti paradigmi di comprensione.

Eppure, è ancora possibile fermarsi al di qua di tale prospettiva, nella misura in cui le trasformazioni sono visibili e tangibili, argomentabili e criticabili. Tale linea di confine, infatti, rimane afferrabile fino a che esiste un soggetto interpretante, senziente e responsabilmente teso a operare sui piani della temporalità, dell'intersoggettività e dell'eticità. Non ultimo, un soggetto disposto a fare i conti con una concezione dell'umano che non rinneghi la propria parzialità costitutiva, e che, anzi, la difenda, come estrema – e preziosa – forma di senso.

Si direbbe: se per Blumenberg il genere umano ha esorcizzato la sua finitudine con il mito e le metafore assolute, nel tentativo educativo e autoeducativo costante di "uscire dalla caverna", per Virilio al mito e alle narrazioni in genere si sono sostituite le soluzioni tecnopoietiche, che stanno privando l'essere umano sia del linguaggio per narrare sia del tempo della rielaborazione riflessiva sia della distanza spazio-temporale necessaria all'immaginazione simbolica (Blumenberg, 2014; Virilio, 2000). È anche con queste istanze – fra le molte altre possibili – che chi educa e chi viene educato si trova oggi a fare i conti.

3. Nella costruzione letteraria dell'immaginario

Del resto, non è un caso se sul piano della costruzione dell'immaginario collettivo attraverso l'esperienza del quotidiano abbiano particolare successo gli scenari descritti, fra gli altri, da Kazuo Ishiguro, Premio Nobel per la Letteratura nel 2017, in *Non lasciarmi* (2006) e *Klara e il sole* (2021).

Tenuta in conto già da Virilio, la clonazione umana a fini terapeutici è diventata il tema del romanzo più noto di Kazuo Ishiguro – *Non lasciarmi* –, romanzo ucronico noto al grande pubblico anche grazie alla trasposizione cinematografica di Mark Romanek. Bambini-cloni nati, educati e cresciuti al solo scopo di diventare donatori dei loro originali, per perpetuarne indefinitamente la vita. Destinati a morire perché via via privati dei loro organi, lottano lungo tutto il romanzo alla loro affermazione in quanto esseri umani, in quanto soggetti con una propria storia di vita, indipendente dall'altro mondo, al quale pure devono la loro stessa esistenza. I tentativi di affermazione (autoconservazione?) dell'umano che li caratterizza – in particolare: la loro abilità artistica da bambini, i loro sentimenti da ragazzi – non bastano a sottrarli al loro compito: a nessuno importa che essi siano 'umani'. Dei tre protagonisti della storia, si salva solo Kathy, perché diventa assistente/badante dei donatori. Poi si dimette e va a cercare altrove una vita qualunque, che valga la pena di essere vissuta. Una vita forse impossibile.

In *Klara e il sole* è l'amicizia stessa a essere già artificiale: Klara è infatti una A.A. (Amica Artificiale), un an-



droide comprato per la piccola Josie, bambina sensibile e fisicamente fragile, il cui destino di ‘potenziata’ la mette nelle condizioni di privilegio sociale tanto ricercato dalla madre. Com’è prevedibile, la crescita di Josie rende progressivamente inutile la presenza di Klara, ma il nucleo del romanzo è dato dalla controscegnatura, che rovescia il peso dei personaggi: le accentuate capacità osservative e imitative di Klara ne fanno un potenziale clone di Josie nel caso in cui la ragazza non regga le fatiche del “potenziamento” cognitivo a cui è sottoposta e muoia. Il piano non avrà bisogno di essere portato a compimento, perché la salute di Josie migliora, grazie ad un intervento pseudomiracoloso dell’androide che, come in un rito ancestrale, ‘convince’ il sole a ‘nutrire’ Josie anziché sé. Sarà però proprio Klara, alla fine del romanzo, oramai inservibile in una discarica, a affermare che nessuno scienziato avrebbe potuto mai fare di lei un clone perfetto di Josie, perché le sarebbe sempre mancata la misteriosa capacità di essere amata.

In questi due esempi letterari, la dimensione finzionale che separa il reale dal fantastico si assottiglia, fino a diventare irrilevante, sul piano della sinergia del sentire. Che le situazioni descritte non siano reali non ha alcuna importanza dal punto di vista dell’intenzione narrativa, per la quale la ricerca sembra muoversi tutta attorno all’irriducibilmente umano. È questo a restare indelebile privilegio dell’essere umano, sia quando soccombe (come in *Non lasciarmi*) sia quando resiste (come in *Klara e il sole*). In entrambi i casi, tuttavia, la costante propria del limite costitutivo dell’essere umano – la sua mortalità, la fragilità della sua salute, la sovraesposizione alle delusioni e all’incostanza dei sentimenti – è accentuata dal vincolo di dipendenza con la macchina.

Anche in questo caso, come con Blumenberg (2014) e Virilio (2000), il nucleo focale consiste, appunto, nella valorizzazione, e non nel superamento, del limite umano. Non solo – e forse non più – come un non-potere che indebolisce il soggetto, ma come ciò che ne connota un’unicità irrinunciabile. La stessa che fa della macchina, del clone, dell’informa qualcosa che inerisce la vita soggettiva senza poterne comprendere perché né come. Klara forse è in grado di amare Josie, perché è programmata per farlo, ma non possiede il ‘potere’ di essere amata. Kathy è costretta ad assistere i donatori per sopravvivere, ma nessuno può sottrarle tanto la comprensione dolorosa dell’ingiustizia, quanto il desiderio di vita.

Nella letteratura di Ishiguro (2006), come nell’analisi radicale di Virilio (2000) o nello studio puntuale delle fonti di Blumenberg (2014) a restare è, dunque, una traccia sottile, che separa l’essere umano dalla sua esistenza tecnologica. Una traccia residuale, liminare, eppure l’unica capace di delimitare il campo della soggettivazione, colta pedagogicamente come progressiva assunzione di una forma propria, libera perché possibile proprio grazie all’irriducibilità della consapevolezza di sé e del reale.

4. Confluenze pedagogico-politiche

Se si guarda, in particolare, all’esperienza del quotidiano che tuttora permea la vita individuale e collettiva esiste ancora uno spazio che separa realtà tangibile e realtà virtuale. Una fenditura da allargare, nella quale agire educativamente lavorando su quell’aspetto dell’umano cui nemmeno l’ingegneria genetica più audace riesce a trovare sostituti: la coscienza, la consapevolezza di essere e di fare ciò che si è e ciò che si fa. Il doppio livello, percettivo e simbolico-riflessivo, che rende il soggetto capace di *distanziarsi da sé stesso*, di discernere il concreto dal desiderabile e di interrogare entrambi è, forse, lo spazio d’intervento pedagogico che, rimanendo aperto, restituisce all’essere umano la sua capacità di comprensione, di agentività, di rielaborazione.

Non c’è, in questa prospettiva, alcuna pretesa di riappropriazione dell’ipertecnica da parte dell’umano, ma non c’è nemmeno la riduzione sistematica della ragione interrogante alla ragione strumentale. In questo senso, aprire varchi a quell’esperienza del soggettivo come riproposizione della domanda sul senso significa, piuttosto, dare voce alle differenze, tutelare il pluralismo, disvelare i processi di condizionamento e di omologazione che ci riguardano, con l’avvertenza che nessuna immunità è possibile e che, proprio per questo, la sorveglianza critica è necessaria (Marquard, 2016).

In particolare, a riconnettere le trame del tessuto che lega tecnica e democrazia con i processi di soggettivazione potranno essere proprio la valorizzazione della parola sull’immagine, la ricerca e la pratica perseverante sia di tempi di libera riflessione, sia di scambio relazionale di narrazioni soggettive del reale. La coltivazione



dell'immaginario in quanto alternativa alla computazione delle possibilità, delle aspirazioni, dei desideri già codificati e resi disponibili, la ricostruzione di atmosfere interiori che finiscono per rivelarsi atmosfere collettive.

L'aggravio di dolore che tante solitudini sembrano esprimere è infatti legato a un sentimento d'impotenza rispetto al senso del proprio essere-nel-mondo, di vite che non sanno come farsi esistenze. Riconquistare l'esperienza del quotidiano, in questa prospettiva, significa insistere e incidere proprio sulla conoscenza dei processi di costituzione del soggetto, della sua omologazione sociale, della riduzione delle sue possibilità ad opera del paradosso delle possibilità infinite (Rella, 2019). Imparare a riconoscere e a decifrare i modi con i quali ciascuno è forgiato dalla tecnica, dalle narrazioni impossibili del proprio tempo, dal limite costitutivo dell'umano è un modo per dissodare il terreno della consapevolezza soggettiva, di seminare il desiderio di esercizio della propria residuale libertà, di veder crescere la capacità immaginativa di ulteriori progettuali possibili, di prender atto della ricchezza del plurale e del differente. Senza alcuna certezza rispetto alla buona riuscita di tale intervento pedagogico e, anzi, nella consapevolezza educante della sua stessa marginalità nell'alveo della tecnosocietà.

Nel volume-intervista dal significativo titolo *Vite che non possiamo permetterci*, Zygmunt Bauman (2011) affermava che una delle ragioni per le quali la democrazia è a rischio è una "stanchezza della libertà", la quale finisce per rendere inermi gli attori sociali. Ora, la 'stanchezza della libertà' ricade tanto sugli stili di vita individuali quanto sulle prerogative che regolano l'esercizio della propria responsabilità sociale; tanto sull'eterogeneità delle storie soggettive quanto sul pluralismo come istanza etico-comunitaria.

Dal punto di vista pedagogico a essere in causa, qui, è la sorveglianza culturale sulle politiche sociali (Habermas-Taylor, 2008): il lavoro della pedagogia, nei diversi ambiti educativi, istituzionali e non, è quello della tutela del pluralismo, cioè della riduzione dell'ingiustizia sociale che si radica nel pregiudizio culturale e nell'indifferenza che ne conseguono. In altri termini, la salvaguardia della democrazia sembra ancora e sempre dipendere (anche) dalla conoscenza, oggi fortemente colpita dal riduzionismo culturale, dalla sistematica delegittimazione della cultura, dalla sostituzione della comprensione con l'informazione (Morin, 1989; Serres, 1992; Rancière, 2011). Da questo punto di vista, la responsabilità progettuale pluralista riguarda l'ampio spettro di vite possibili cui la stanchezza della libertà rinvia: dai "delinquenti senza delitto" di Hannah Arendt, al genocidio culturale prodotto dal conformismo per Pier Paolo Pasolini, alla "violenza invisibile" che struttura e alimenta la violenza visibile per Slavoj Žižek. Il nodo sensibile è che violenza, razzismo, pregiudizio, indifferenza, sono prodotti anche – se non soprattutto – di un'assenza di eloquenza dei saperi e di una mistificazione dell'opinione comune. E il "sapere cibernetico" di Virilio, che "nega ogni realtà oggettiva", mirando a un'"estetica della sparizione scientifica" "impegnata nello sviluppo di una realtà virtuale aumentata" (2000, p. 3) gioca un ruolo non secondario nella tendenza all'appiattimento collettivo su una dimensione di mimetismo sociale, di coltivazione solipsistica e occultata del soggettivo come esperienza secondaria e marginale.

In questo quadro, se l'educazione non è certo risolutiva rispetto a tali derive, essa tuttavia rimane (ancora) il tessuto connettivo che raccorda il singolo e la collettività, storie individuali e cambiamenti sociali, attraverso un'idea e una pratica del conoscersi e del conoscere davvero capace di essere eloquente. E lo fa – lo dovrebbe fare – soprattutto attraverso i luoghi dell'educazione formale, che non a caso sono i soli a poter presidiare, con mandato istituzionale, la radice democratica delle nostre comunità.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2011). *Vite che non possiamo permetterci*. Laterza (Original work published 2010).
- Bertolini, P. (1996). *La responsabilità educativa*. Il Segnalibro.
- Blumenberg, H. (2014). *Storia dello spirito della tecnica*. Mimesis (Original work published 2009).
- Bodei, R. (1984). Il libro come metafora del mondo. In H. Blumenberg (1984). *La leggibilità del mondo* (pp. IX-XXV). Il Mulino. (Original work published 1984).
- Cambi, F. (Ed.) (2009). *Sul canone della pedagogia occidentale*. Carocci.
- Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Carocci.
- Conte, M. (2019). Il contrario della libertà. Parole e figure dell'educazione offesa. In E. Madrussan (Ed.), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica* (pp. 113-126). Ibis.



- Erbetta, A. (1999). *Per crescere uomo. Ragguagli storico-pedagogici*. Thélème.
- Erbetta, A., Oggero I. (2000). L'educazione tra tecnica ed esistenza. *Encyclopaideia*, 8, 243-256.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne*. Feltrinelli.
- Granese, A. (2008). *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*. Armando.
- Habermas, J., & Taylor Ch. (2008). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Feltrinelli. (Original work published 1998).
- Han, B. C. (2022). *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*. Einaudi.
- Ishiguro, K. (2006). *Non lasciarmi*. Einaudi (Original work published 2005).
- Ishiguro, K. (2021). *Klara e il sole*. Einaudi.
- Madrussan, E. (2008). *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica*. Tirrenia Stampatori.
- Id. (2012). *Briciole di pedagogia*. Anicia.
- Id. (2017). *Educazione e inquietudine. La manoeuvre formativa*. Ibis.
- Marquard, O. (2016). *Il manifesto pluralista?* (G. Sola, Ed.). Il melangolo.
- Morin, E. (1989). *La conoscenza della conoscenza*. Feltrinelli. (Original work published 1986).
- Morton, T. (2018). *Iperoggetti*. Nero. (Original work published 2013).
- Rancière, J. (2011). *Ai bordi del politico*. Cronopio. (Original work published 1998).
- Rella, F. (2019). *Territori dell'umano*. Jaca Book.
- Serres, M. (1992). *Il mantello di Arlecchino. "Il terzo-istruito": l'educazione dell'era futura*. Marsilio. (Original work published 1991).
- Virilio, P. (2000). *La bomba informatica*. Raffaello Cortina. (Original work published 1998).

