



# Tessitori di tele d'acqua. L'incontro tra talento, luogo e contesto

## Weavers of water canvases. The encounter between talent, place, and context

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma - rita.minello@unicusano.it

### ABSTRACT

La fragilità della scienza ha determinato il sorpasso della tecnica, nel quadro dell'accelerazione temporale. Nasce, da tale evidenza, una rinnovata interrogazione sull'originarietà e indisponibilità della vita nell'epoca della riproducibilità e manipolabilità.

Salvaguardare la centralità antropologica significa comprendere che i nuovi processi necessari alle regioni educative passano attraverso sfide di generatività e di formazione dei talenti, in una cornice di senso, frutto di relazioni interattive di contesto.

The fragility of science has led to the surpassing of technology, within a framework of rapid escalation. Such evidence brings about questions about life's diachronic primacy and its refusal to make itself available in the age of reproducibility and manipulability.

The safeguard of anthropological centrality amounts to understanding that new processes, which satisfy the needs of diverse educational regions, require the overcoming of challenges related to generativity and talent education. All of the above shall fit a significative framework, which results from contextual interactions.

### KEYWORDS

Fourth Industrial Revolution, Technoethics, Homo Creator, Talent, Generativity.

Quarta Rivoluzione Industriale, Tecnoetica, Homo Creator, Talento, Generatività.

## Introduzione

Due evidenze emergono nei mutamenti e nelle trasformazioni epocali dovute alla Quarta Rivoluzione Industriale (quella chiamata 4.0 o Età delle Macchine, Internet delle cose, Intelligenza Artificiale come surroga dell'umana, e in vari altri modi): che il superamento del paradosso contemporaneo costituito dal passaggio dell'*homo faber* a *homo technicus* non può trasformarsi in battaglia per il primato umano, piuttosto, la salvaguardia della centralità antropologica va affrontata considerando la tecnologia come metodologia; e che è stata la stessa fragilità della scienza contemporanea, a determinare il sorpasso della tecnica.

### 1. La battaglia combattuta e persa

Nelle regioni educative, e non solo, periamo per superare il paradosso tutto contemporaneo tra il bisogno di dipendere dalla tecnica, in quanto *homo faber* evoluto in *homo technicus*, e la tendenza a difendersi dalla tecnologia, in quanto realtà antiumana.

Infatti è ormai necessario prendere atto che *la battaglia contro la tecnologia, sostanzialmente, è già stata combattuta. E definitivamente persa dai suoi nemici*: la tecnologia ha vinto dall'interno, penetrata com'è nella civiltà e nella cultura umane. La persona che intenda rifiutarla integralmente, leggendovi il paradigma del dominio, corre il rischio concreto di auto-emarginarsi. D'altra parte, il paradigma tecno-scientifico del dominio, anche se ha reso più comoda e facile l'esistenza, non ha saputo rispondere a nessuna delle domande di senso che tanto premono alla condizione umana.

*Sussiste, tuttavia, uno sviluppo tecnologico fondato sul principio della rete e della connettività totale, che richiama l'essere umano al dialogo come compito principale.* In questo senso, la tecnoscienza si umanizza e acquista profondità di lettura, diventa espressione di libertà, diventa veicolo artificiale dei linguaggi umani. L'artificio utile al dialogo si evolve in macchina simbolica, il cui emblema è il computer. Direbbe Heidegger, si fa veicolo dell'esserci nel mondo e dell'essere con gli altri. In questo intreccio dove l'artificio acquista dimensione estetica, Galvàn (2005) propone *tre teoremi della tecnoetica* volti a mantenere la centralità antropologica nello sviluppo tecnologico: 1) L'obiettivo della tecnologia è l'incremento delle relazioni interpersonali. 2) Quando la scienza sperimentale diventa tecnologia, si umanizza. 3) Quanto più si sviluppa la tecnologia, tanto più si nasconde. Dal punto di vista formativo, ciò significa che la tecnologia antropologica è metodologia: la fusione di elementi tecnologici ed elementi metodologici è il punto di partenza per delineare le politiche di intervento formativo nelle scuole. Solo una *tecnologia che si fa metodologia*, mediata dal docente, impedisce alla *macchina* di esercitare, nella relazione apprenditiva, un potere prevalente di tipo oggettivo (in ordine alla facilitazione dell'apprendimento) o di tipo soggettivo (per il peculiare ruolo che può assumere come *altro io*, soprattutto in presenza di problemi di personalità). Figura-chiave di questo processo metodologico è l'insegnante che, calato nelle trame delle relazioni e dei vissuti, può consentire percorsi di autonomia e di co-costruzione della realtà.

## 2. Il sorpasso scienza/techné

La fragilità della scienza ha determinato il sorpasso della tecnica, nel quadro dell'accelerazione temporale. Nell'autostrada della conoscenza, per millenni la macchina della scienza aveva tenuto il primato, seguita e supportata a breve distanza dalla techné. Ora la macchina della tecnologia ha effettuato il sorpasso, preso la rincorsa ed è sparita all'orizzonte. Ciò significa che non solo l'uomo della strada vede impossibile controllare la tecnologia, non può farlo nemmeno lo scienziato. Questo preoccupa. È il motivo per cui non riusciamo più ad operare le scelte che governano gli algoritmi non neutrali che stanno alla base del funzionamento delle macchine. Spinge Ellerani (Intervento Siref Summer School 2018) a rovesciare la situazione e a chiedere: come la civiltà delle macchine può recuperare e garantire l'umano?

Secondo Baldacci (Intervento Siref Summer School 2018), la marcia dello sviluppo è oggi in grado di liquefare qualunque società. Se nell'ormai molto discusso paradigma della società liquida e della vita liquida, gli educatori, spinti dall'esigenza di ricompattare e costruire, si ponevano come tessitori di tele d'acqua, nell'età delle macchine questo atteggiamento sembra ancor più necessario.

## 3. L'interrogazione sull'originarietà e indisponibilità della vita nell'epoca della riproducibilità e manipolabilità

Nell'epoca della riproducibilità e manipolabilità della tecnica bisogna ora reinterrogarsi con Habermas (1999) sull'originarietà e indisponibilità della vita, chiarendo se la tecnica sia davvero a-simbolica (come sostiene Volpi, ne *I rischi dell'educazione*, 2003), e non riproduttrice di senso (secondo Weber, 1919), o piuttosto, sia una tecnica che, divenendo da mezzo a fine, (Galimberti, 2000) si ponga all'origine di una nuova *Weltanschauung* e in quanto tale si sottragga a criteri valutativi ad essa estrinseci.

Su tale questione si gioca il problema della gestione etico-politica della manipolazione del mondo (il suo senso, il suo fine, il suo limite). Perché il rischio dell'uomo contemporaneo è *perdere il mondo*, ossia divenire incapace di intrecciare relazioni significative con se stesso e con l'alterità, in quanto vittima dell'oggettivazione tecnica che lo rende inadeguato e suscita in lui vergogna di se stesso.

Quanto meno, accanto a ciò che l'uomo guadagna con l'ibridazione tecnologica, dobbiamo chiederci cosa egli perda con essa, constatando che, di fatto, oggi il mondo e l'*humanum* non godono più dello stato oggettivo del *datum*.

In particolare, la relazione con la macchina mette capo ad una *formazione dell'uomo mediata dalla tecnica che rende obsoleta la separazione dialettica tra uomini e dispositivi tecnologici*. La macchina compie un allargamento e un arricchimento della sfera dell'uomo, non solo sul piano performativo, ma anche su quello identitario: *l'ibridazione diviene una componente ontogenetica*, iscritta nella stessa dinamica evolutiva del soggetto (Marchesini, 2002).

L'approccio non è affatto funzionalistico, e non riduce il pensiero ad un processo algoritmico, perché non ignora la peculiarità epistemica dell'intelligenza umana: il limite probabilmente invalicabile dei progetti IA è dato dal fatto che non tutti gli aspetti del reale, della corporeità, della mente umana sono esplicabili tramite sistemi formali.

Accanto a questa *commistione del sé con la macchina*, si colloca la *moltiplicazione del sé* attuata dal cyberspazio, attraverso un uso troppo invasivo che allontana l'uomo da ulteriori conquiste intellettive, invece di avvicinarlo: a partire da

Lévy, Baudrillard, de Kerckove, Stock, Virilio, si evidenziano i rischi di un'intelligenza connettiva e collettiva che paradossalmente fa dell'*atopia* (assenza di un luogo reale) e dall'*isincronia* (annullamento di ogni differenza temporale) del web il luogo della solitudine dell'uomo contemporaneo. Il vero decisivo nemico dell'umanesimo è l'*epistemologia* centrata sulla tecnologia, in quanto rompe la spiegazione del cosmo per analogia o differenza, rispetto al paradigma antropologico di riferimento: l'alterità non umana vede finalmente riconosciuta la propria peculiare identità e dignità.

#### 4. L'omo creator a fronte di una produzione senza telos

Di fronte a tali evidenze, si fa legittimo, il richiamo di Sloterdijk all'idea di allevamento o di zoo, nel suo testo *Regole per il parco umano* (1999), che trova nuovi sviluppi a contatto con le nuove possibilità di produzioni tecnologiche.

Il confinamento biologico può condurre alla paradossalità della dis-umanizzazione 'invisibile', accettata, 'normalizzata', 'banale' e 'quotidiana' riduzione a non-uomini da parte (o con la complicità, l'indifferenza e il silenzio) di altri uomini.

Un *bios* che conduce allo *zoe*, al governo del parco umano attraverso regole biologiche.

Anders formula addirittura la diagnosi profetica di una trasformazione radicale della nostra epoca, sintetizzandola nel passaggio dal modello dell'*homo faber*, quale simbolo della parabola fin qui conosciuta della modernità, alla inedita figura dell'*homo creator che diventa materia*:

«Con la denominazione *homo creator* intendo il fatto che noi siamo capaci, o meglio, che ci siamo resi capaci, di generare *prodotti* dalla natura, che non fanno parte (come la casa costruita con il legno) della categoria dei 'prodotti culturali', ma della *natura stessa*» (Anders, 2003, p. 15).

Secondo l'autore, si tratta di un vero e proprio cambio di paradigma: se l'uomo, fin dalle origini, ha agito come *homo faber*, che crea una seconda natura e, partendo dalla prima, costruisce un mondo artificiale, ora egli non si limita più a *trasformare* la natura, ma ha acquisito la capacità di creare la natura, introducendo sulla scena prodotti e processi del tutto nuovi quali la bomba nucleare o le manipolazioni genetiche, che alterano profondamente le leggi stesse dell'evoluzione, con esiti del tutto imprevedibili.

Se quella di Anders, fino a poco tempo fa, poteva considerarsi un'ipotesi pessimistica, i nuovi poteri creativi offerti dalla tecnologia<sup>1</sup> Certamente il prometeo moderno - *homo faber* - è ancora dotato di progettualità e di scopo, sebbene asserviti agli imperativi dell'utile e della produttività. (Arendt, 1991, p. 100). Ma la perversione del Prometeo post-moderno, "irresistibilmente scatenato" (Ionas,

1 Il più semplice potere manipolativo della materia è costituito dalle stampanti 3D le quali, a partire da un "bozzolo" di materia creano oggetti tridimensionali con altissima precisione. "Un gruppo di ricercatori australiani ha creato un oggetto capace di cambiare forma nel tempo, aggiungendo la quarta dimensione alla tecnica della stampa 3D. L'equipe australiana ha indirizzato i propri sforzi verso la realizzazione di una valvola (un dispositivo che serve a regolare il flusso di fluidi) che si aziona in risposta alla temperatura dell'acqua circostante. È stata creata stampando un idrogel "dinamico", che risulta al tempo stesso flessibile e meccanicamente robusto". Valvole cardiache artificiali potranno crescere col bambino, come pure altri organi". Focus, 27 aprile 2015.

1979), consiste, invece, nella perdita di vista dei propri scopi e dei propri limiti, del *telos* stesso dell'agire, per aderire passivamente all'imperativo della tecnica che lo rende, paradossalmente dipendente e *oggetto* stesso.

Se è vero che l'uomo contemporaneo è dotato di un potere senza precedenti che gli consente di creare addirittura la vita, la realtà di una produzione *senza telos* fa comprendere come egli non sia cognitivamente ed emotivamente attrezzato per far fronte a questi poteri inediti. Lo testimonia non solo il suo procedere nel mondo come *territorio di occupazione* (Anders, 2003, p. 101), che tratta la materia prima per i suoi scopi, ma soprattutto il fatto che tratti anche se stesso come *homo materia*.

“Non siamo ancora stati salvati”, avverte Peter Sloterdijk (2001). Convinto che non da un dio possiamo essere salvati, ma da noi stessi.

L'educazione può salvarci. Ma dovrà uscire dalle classi, per trasformarsi in un'educazione diffusa e totale: un'educazione permanente che non si sviluppa in verticale ma in orizzontale o, meglio, in tante dimensioni contemporaneamente, che si avvale di reti multiformi, spazi trasformati e nuovi mentori. L'educazione dovrà percorrere la strada di un dialogo virtuoso che pone al centro le persone, coinvolgendole in esperienze di contaminazione tra generazioni e dialogo tra mondi umani, più che tecnologici, che finora sono stati tenuti rigorosamente e pericolosamente distinti.

«Una città educante coinvolge bambini e adulti, anziani, pensionati, lavoratori e può essere la medicina per l'ignoranza che ci sta portando ad una società illiberale, mercantile, autoritaria ed escludente. Una medicina da prendere subito, prima che sia troppo tardi. La scuola come è ora ha costruito generazioni di analfabeti sociali e funzionali e sta costruendo nuovi pericolosi egoismi dettati dalla paura di chi non sa e non vuol sapere. Ogni luogo e ogni attività della città può diventare occasione di scambio educativo e può aiutare a superare la separazione tra generazioni, tra chi studia e chi lavora o chi ha perduto la bussola della vita per aver perduto il tempo della ricerca e della riflessione preso dalla corsa al profitto e ad un falso benessere» (Campagnoli, 29 giugno 2018).

## 5. I nuovi processi necessari alle regioni educative

In relazione a questi sfondi, due ordini di problematiche/criticità coinvolgono direttamente le regioni educative

- 1) Un'educazione a ciò che maggiormente serve alla persona (e al futuro lavoratore) per aprire la mente e mantenerla aperta: le virtù epistemiche e le virtù del carattere orientate alla promozione dei talenti (umanesimo dei talenti). Virtù epistemiche che operano spesso in connessione con quelle etiche. Tra esse annoveriamo virtù come curiosità, umiltà intellettuale, fiducia, comprensione, intuizione, attenzione, apertura mentale, coraggio intellettuale, condotta intellettuale, critica epistemica; ma anche prudenza e diligenza intellettuali.

Le ricadute formative di questi aspetti sono ancor oggi poco studiate.

Un gruppo di filosofi contemporanei si focalizza nell'applicare le teorie sulle virtù epistemologiche a domini come; giurisprudenza (Amalyia, 2008), studi storici (Paul, 2011), medicina (Marcum, 2009) e altri. Sorprende, tuttavia, che un'attenzione non sufficiente sia rivolta alla formazione di un quadro di virtù

epistemiche in ambito educativo (eccezioni recenti: Battaly, 2006; MacAllister, 2012; Kotzee, 2014, Baehr, 2016), componente fondamentale del raggiungimento degli obiettivi educativi, soprattutto se concepiti in termini di capacitazione e competenze: per capacitarci e per sviluppare e padroneggiare individualmente le competenze serve infatti una buona base di: curiosità apertura mentale, tenacia, e altro.

- 2) Necessità di riconfigurare i rapporti educazione/techné, dove non basta più considerare la tecnologia nelle sue componenti esterne.

Da un lato, *i processi esterni alla mente non sono di tipo biologico*, bensì di tipo, per così dire, tecnologico, cioè comportano l'uso di strumenti tecnici, e cooperano con i processi interni alla mente formando con essi un sistema conoscitivo integrato.

Dall'altro lato, *la natura plastica e ibrida della nostra mente è formata da parti biologiche e parti tecnologiche, esterne* (Clark, 2003, p. 211).

La prossima generazione, che vivrà con nuovi strumenti impiantati nel corpo e sarà circondata da un mondo pieno di oggetti intelligenti e intercomunicanti, non è altro che un passo più avanti dello stesso processo.

Tra i pericoli formativi dell'assolutizzazione del tecnicismo: (a) I problemi educativi si demandano agli strumenti e alle tecnologie che meglio sembrano avvicinarsi alle soluzioni adeguate sul piano sociale. (b) La scomparsa dell'atteggiamento di cura e del desiderio di personalizzazione dei saperi.

### 5.1. Formazione al talento e apprendimento come attività generativa

L'apprendimento è un attività generativa e, come tale, possiede un potenziale enorme di salvaguardia dell'*humanum*. Il concetto di apprendimento generativo ha radici nell'opera di Wittrock (1974; 1990). Cosa si intende per "apprendere come attività generativa"? L'apprendimento è un cambiamento di ciò che un soggetto sa, causato da input derivanti dalla sua esperienza. Per apprendimento generativo si intende la concezione dell'apprendimento come processo di conferimento di senso attraverso selezione attiva di parti rilevanti delle informazioni presentate, la loro organizzazione e la loro integrazione con altre conoscenze che hai già: selezionare, organizzare, integrare. L'apprendimento generativo avviene quando lo studente si impegna in opportuna elaborazione cognitiva durante l'apprendimento, ottenuta selezionando le informazioni pertinenti (*selezione*), organizzando mentalmente le informazioni in entrata in una struttura cognitiva coerente (*organizzazione*), e integrando le strutture cognitive tra loro, e con le conoscenze pertinenti preliminarmente attivate dalla memoria a lungo termine (*integrazione*) (Fiorella, Mayer, 2015, p. 25). Impegnarsi in questi tre processi è ciò che rende generativo l'apprendimento. *Selezionare, Organizzare, Integrare* sono le tre operazioni processuali che rappresentano le competenze del XXI secolo orientate alla formazione dei talenti. Si aggiunga la *metacognizione* per orchestrare e controllare i processi cognitivi, e la *motivazione all'apprendimento generativo*. Alcuni, infatti, non si impegnano nell'apprendimento generativo semplicemente perché non vogliono. Cosa spinge le persone ad avviare e mantenere l'elaborazione generativa ad un livello elevato durante l'apprendimento? La motivazione.

Quali sono le aree di sovrapposizione tra le competenze del XXI secolo e il sistema dei talenti? Eisenkraft (2007) indica come competenze del XXI secolo le seguenti:

1. Adattabilità.
2. Comunicazione complessa/competenze sociali.
3. Problem-solving non-routinari, pensando al di là dei paradigmi e dei metodi.
4. Auto-gestione/auto-sviluppo.
5. Pensiero sistemico.

La ricerca di Eisenkraft suggerisce che queste cinque competenze sono sempre più preziose nel luogo di studio o di lavoro. L'area di sovrapposizione fra tali competenze e la formazione dei talenti è rappresentata dai sistemi di pensiero pertanto le competenze vanno sviluppate in sistemi di pensiero. Ma le scuole di oggi non supportano lo sviluppo delle capacità di apprendimento del XXI secolo.

Le più recenti teorie sostengono che il cervello si prepara fin dal primo giorno di vita ad essere una formidabile macchina pensante. Ha bisogno soltanto di avere gli stimoli opportuni. Questo sarebbe il vero segreto dell'intelligenza e del talento, non tanto le componenti innate. Attraverso gli stimoli il cervello del bambino si raffina e mette a fuoco la propria rete di connessioni. Quelle forti diventano ancora più forti, le più deboli spariscono. È possibile paragonare questo processo di sfrondamento a un sistema autostradale: le strade più trafficate diventano sempre più ampie, quelle poco frequentate cadono in disuso. Questi sentieri mentali sono i *filtri della mente*. Essi producono i *modelli ricorrenti di comportamento* e di pensiero che la rendono unica; le dicono a quali stimoli rispondere e quali ignorare, stabiliscono in che cosa sarà superiore e in che cosa dovrà combattere. *Questi filtri mentali sono modelli, strategie, schemi di pensiero, di comportamento o di emozione* ricorrenti ai quali rispondiamo e che ci dicono costantemente cosa *dobbiamo* fare, sentire o pensare. Essi, se messi in pratica in modo efficace, rappresentano il "talento" e orientano il profilo formativo, ovvero quel sistema di talenti e di padronanze che la personalità in sviluppo del soggetto riesce a sviluppare, arricchendo il suo differenziale di apprendimento durante il percorso formativo (Cfr. Margiotta, 2018; 2007).

La chiave per un'azione formativa antropologica di qualità è dunque *l'incontro tra talento, ruolo e contesto*.

### *5.2. Formazione al talento in una cornice di senso frutto di relazioni interattive di contesto*

La centralità antropologica parte da un'evidenza: che le idee e le azioni umane non sono auto-contenute nella nostra mente e nemmeno sono il prodotto di una super-coscienza (riflessione metacognitiva) ma frutto di relazioni interattive e sociali, condizione di tutti gli organismi in quanto "essere parte di".

Ogni comunicare (fare) si situa dentro una precisa cornice di senso condivisa e comunicata contenuta negli stessi gesti agiti. Ogni azione anche la più elementare (atto di percezione sensoriale) presuppone filtri creativi che rispondono a matrici di senso (epistemologie) che si formano si stabilizzano e mutano, *mai* per via di informazioni emesse *dalle cose come sono*, ma per via di processi relazionali dei quali l'azione, le cose sono parte.

Il mentale e il culturale non sono allora processi attributivi di certi organismi ma processi organizzativi e interattivi connaturati ai sistemi viventi, i quali non sono esclusivamente umani ma anche sociali. Questi processi, sfondo di relazioni interattive, rimangono prevalentemente *inespressi (taciti)*. Per quanto la nostra epistemologia cosciente sia accorta, anche il sapere scientifico, vincolato dalla

condizione di tutti gli organismi, rimane parte di quella epistemologia inconsapevole degli esseri in situazione. Il criterio riflessivo (auto) mette in conto quei grovigli di presupposizioni (per lo più inconsapevoli) che danno senso alle interazioni macro e micro-sociali di cui tutti “buoni e cattivi”, siamo parte.

Il fatto è che mentre i modelli si prestano ad essere tradotti in conoscenze di schemi o procedure (riduzionismo), le pratiche educative, come quelle professionali, si prestano direttamente al riconoscimento delle conoscenze profonde (del soggetto esperto) attraverso l'interrogazione e la rappresentazione personale e sociale delle strutture comunicative (creazionali) con il loro carico di determinazioni e di ostacoli.

Interrogando riflessivamente la situazione con le sue strutture implicative, essa diventa allora *luogo di istanza formativa*, in quanto produttrice dei saperi taciti (esperti del professionista), e spazio di interrelazione costruttiva di questi saperi e di queste padronanze.

In formazione non è dunque sufficiente affermare la struttura delle competenze che si situano in corrispondenza delle conoscenze. La nozione di “competenza”, come del resto le conoscenze dei soggetti, è parte dell'evento storico dei soggetti. Le competenze non sono necessariamente rappresentative della dinamica dell'azione in situazione proprio per il carico di indeterminatezza dell'azione. Le *competenze che mirano all'educazione dei talenti* si possono riassumere nella *dimensione creativa dell'azione* dei soggetti, in quanto *capacità di rispondere alle differenze*.

Secondo il paradigma riflessivo, (autoriflessivo), riconoscere le basi epistemologiche delle azioni-situazioni significa:

1. Non mistificare o separare razionalità critica e interpretazione ermeneutica, in quanto processi organici dei sistemi viventi e dei sistemi organizzativi.
2. Riconoscere l'expertise del professionista.
3. “Creare” saperi.

## 6. Dalle condizioni di educabilità al principio di trasformatività

«La risposta a domande come “chi siamo?”, “che cosa siamo?”, rimane fondamentalmente invariata: siamo il trucco più grande della natura, costruiti per vivere un flusso ininterrotto di cambiamenti fisici e mentali» (Clark, 2003, p. 211).

È la *plasticità* della nostra mente, la sua capacità a cooptare processi esterni per accrescere cognizione, che ci rende particolari.

Il focus della ricerca pedagogica si sposta, di conseguenza, dalle *condizioni* dell'educabilità intesa come sviluppo, alle *possibilità* della formatività, intesa come trasformazione: queste ultime dipendono dalle variabili individuali, oltre che dalle realtà biologiche ed ambientali, e riguardano sia la “libertà” di apprendere, sia la “disponibilità” ad apprendere - relativa alla plasticità cerebrale - dei soggetti in formazione e non, soltanto, l'intenzionalità dell'azione educativa del formatore.

Ma la pedagogia del decondizionamento (es. Gramsci) combatte contro la fragilità del dramma umano, che si compie tra due eclissi morali e formative: l'eclissi del *chi* - chi è l'uomo - e l'eclissi, o indebolimento del *che cosa* è il mondo.

Il *che cosa* del mondo ha perso la sua consistenza quando è diventato semplice spazio di ricerca, deposito di cose, patria senza confini. Le riflessioni formative connesse al *chi* è dell'uomo pongono interrogativi sulla qualità: quale formazione



si può concepire di fronte all'oppressione dei più deboli, alla barbarie perpetrata dai popoli più civili, all'ingiustizia nella vita individuale e sociale? In tempi di pluralismo relativista le risposte si moltiplicano, sono persino troppe, diventano sempre più deboli e sostituibili l'una con l'altra. Avvalendosi dei diffusori mass-mediatici, le sirene dell'educazione informale propongono ideali di felicità e di benessere a buon mercato, che speculano sul bisogno umano di auto-realizzazione e promettono impossibili garanzie sul futuro delle persone e della società. All'autorevolezza degli insegnanti, si sono sostituiti

«non tanto i capi carismatici, quanto i manager della consolazione ed i gestori delle speranze di successo negli affetti privati e nella vita professionale» (Sanna, 2001, p. 253).

Quale forma di uomo costruire, quando

«si può dire che il mondo degli uomini si sia trasformato in una immensa rete ferroviaria dove viaggiano solo treni-merci. Sono scomparsi i treni-passeggeri. Viaggiano solo uomini-numero, uomini-stipendio, uomini-capitale» (Sanna, 2001, p. 326).

Quando l'uguaglianza e la pari dignità diventano sempre più teoriche, concetti a variabilità ermeneutica.

Se la rivoluzione scientifica e tecnologica dell'età moderna ha cambiato la natura *intorno* all'uomo, la rivoluzione bioetica dischiude la possibilità di modificare la natura stessa dell'uomo. La fonte della dignità dell'uomo è stata trasferita dalla sfera filosofico-cognitiva alla sfera biologica, dove diventa difficile stabilire un limite naturale e non manipolatorio all'azione.

Si ritiene essenziale non abbandonare la possibilità di mantenere viva l'interrogazione sul farsi eco-identitario del soggetto contemporaneo, oltre che sulla sua origine e costituzione, quanto meno per non farci divorare dal tempo e permanere come soggetti che dimorano alla fine di una frase.

## Conclusione

L'educatore che si pone come tessitore di tele d'acqua pone le distanze dal riduzionismo macchinico dell'uomo e dallo scetticismo valoriale, sollecita e attiva la ricostruzione continua dell'esperienza umana, dove il processo e il fine dell'educazione sono una sola e identica cosa (Dewey, 1897).

Due sfide fondamentali ci attendono:

1. Valorizzare l'antropologia come connettivo transdisciplinare della formazione. Per sostenere tale sfida, è stata indicata la via dell'educazione dei talenti. I nodi sin qui delineati, concepiti come sfide, ci rimandano un'idea d'uomo flessibile che orienta la sua trasformazione seguendo le linee-guida del cambiamento, con forti rimandi alle esigenze sociali. Le emergenze socio-formative hanno origine da molti fattori e, come tali, devono essere affrontate con diversi strumenti, a partire da una nuova relazione forte fra gli attori della formazione e da un *nuovo patto traformazione-società*, che parta da una certezza condivisa: *la formazione della persona è sempre possibile, formare, comunque, si può.*
2. Necessità distinguere due dimensioni fondamentali nell'atteggiamento verso

il futuro, le dimensioni del *microfuturo* e *macrofuturo*

L'impegno verso l'educazione sociale ravvisa la necessità distinguere due dimensioni fondamentali nell'atteggiamento verso il futuro, le dimensioni del *microfuturo* e *macrofuturo*: il microfuturo riguarda l'individuo e i singoli benefici che esso può trarre dal prevedere gli sviluppi futuri di un determinato evento. Questo tipo di previsione sospinge la formazione verso obiettivi diretti e personalizzati, che possono perdere di vista l'interesse della collettività o addirittura penalizzarlo, in favore dell'interesse del singolo. Potrebbe essere questa la strada, ad esempio, per lasciare alle generazioni future un pianeta desertificato e ormai completamente privo di risorse. La dimensione del macrofuturo, invece, è possibile soltanto a partire da un'assunzione di natura etica alla base delle scelte formative, ossia dall'adozione del punto di vista di una collettività presente e futura di un certo tipo, come un valore in sé che deve essere tutelato. Da questo punto di vista, la globalizzazione economica, che esprimerebbe solo forme di microfuturo, che riguardano cioè il profitto di determinati individui o di gruppi di individui, è considerata un fenomeno che può mettere a rischio il proprio modello di macrofuturo.

Già Francesco Bacone osservava che

«Gli empirici, come le formiche, si contentano di ammassare per poi consumare; i razionalisti, come i ragni, traggono la tela dalla loro sostanza cerebrale; sono le api che tengono la via di mezzo: traggono la materia prima dai fiori degli orti e dei campi, poi la trasformano, elaborandola in virtù della loro propria attività». (Bacone, 1620, pp. 72-73).

Per far fronte alla *commistione del sé* con la macchina, e alla *moltiplicazione del sé* attuata dal cyberspazio, è necessario chiedersi in che modo sia possibile favorire lo sviluppo di un sistema di valori collettivi alla cui elaborazione contribuiscono un numero sempre maggiore di individui di talento e in cui ci sia uno scambio sempre più equilibrato tra produttori e riceventi di valori, idee e modelli culturali.

### Riferimenti bibliografici

- Anders, G. (1980). *Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution*, vol. 2. München: C.H. Beck. Tr. it. (2003). *L'uomo antiquato, 2. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Arendt, H. (1960). *Vita Activa*. Stuttgart: Kohlhammer. Tr. it. (2004). *Vita Activa*. Milano: Bompiani.
- Bacon, F. (1620). *Novum Organum*. London: Johannes Billium. tr. it. (1968). *Novum Organum I; Aforismi sull'interpretazione della natura*. Roma-Bari: Laterza.
- Campagnoli, G. (2018). Chi ha paura dell'educazione diffusa? 29 Giugno 2018. Reperibile presso <https://comune-info.net/2018/06/chi-ha-paura-delleducazione-diffusa/>.
- Clark, A. (2003). *Natural-Born Cyborgs. Minds, Technology, and the Future of Human Intelligence*, Oxford: Oxford University.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York: Collier. Tr. it. (1913). *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione* Unione Editrice; Tr. it. (1954), Firenze: La Nuova Italia.
- Fiorella, L., Mayer, R. E. (2015). *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies That Promote Understanding*. New York, NY: Cambridge University.
- Galimberti, U. (2000). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.

- Galvàn, J. M. (2005). La robotica come speranza: la tecnoetica. In I. Sanna (a cura di). *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?* (pp. 101-112). Roma: Edizioni Studium.
- Habermas, J. (1999). *Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp,. Tr. it. M. Carpitella (2001). *Verità e giustificazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Jonas, H. (1979). *The Imperative of Responsibility: In Search of Ethics for the Technological Age*. Chicago: University of Chicago. Tr. it. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Marchesini, R. (2002). *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco Angeli.
- Sanna, I. (2001). *L'antropologia tra modernità e postmodernità*. Brescia: Queriniana.
- Sloterdijk, L. P. (1999). *Regeln in Menschenpark. Ein Antwortschreiben zum Brief über den Humanismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Tr. it. (2001). *Regole per il parco umano. Una replica alla lettera di Heidegger sull'umanismo. aut aut*, 301-302.
- Sloterdijk, L. P. (2001). *Nicht gerettet. Versuch nach Heidegger*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Tr. it. (2004). *Non siamo ancora stati salvati. Saggi dopo Heidegger*. Milano: Bompiani.
- Volpi, C. (2004). *L'educabilità umana nella società della rete*. Milano: Bruno Mondadori.
- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11, 87-95.
- Wittrock, M. C. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational, Psychologist*, 24, 345-376.

