



Between nature and culture:
For a pedagogical ontological turn in pedagogy
Tra natura e cultura:
Per una svolta ontologica della pedagogia

Antonio Donato

Università di Bologna - antonio.donato6@unibo.it

ABSTRACT

Drawing on posthumanist theories, the present paper provides a critique of the nature/culture dichotomy by discussing the so-called ontological turn, which represents a milestone in anthropological debate. In particular, it is argued that non-Western ecosophical knowledge allows to reframe the issue of ecological transition; one of the main challenges for contemporary societies. Within this process, pedagogy plays a central role in order to re-think and re-act the humans and non-humans' relationship from a decolonial perspective.

Il presente lavoro si propone di esplorare a partire dal decentramento dell'umano posta dalle teorie postumaniste, una critica alla dicotomia natura-cultura, verso quello che in antropologia viene definita come svolta ontologica. Svolta capace di utilizzare saperi ecosofici non-occidentali per ripensare il processo della transizione ecologica. Una sfida che pone dentro tale processo la pedagogia come centrale nel ripensare e agire le relazioni tra umani e non-umani in una prospettiva decoloniale.

KEYWORDS

Ontological Turn; Ecosophia; Ecological Transition; Nature-Culture; Multinaturalism.

Svolta Ontologica; Ecosofia; Transizione Ecologica; Natura-Cultura; Multinaturalismo.

Introduzione

“Queremos un mundo donde quepan muchos mundos”
(Slogan Zapatista)

La transizione ecologica sta producendo, all'interno delle discipline umanistiche e non solo, un profondo dibattito capace di trasformare tanto le pratiche quanto l'epistemologie. Si tratta di una discussione scientifica che poggia sulla base della ri-scoperta di “nuove” epistemologie decoloniali, femministe, indigene che pon-

gono sempre più attenzione alla dimensione ecologica. L'intento di questo lavoro è quello di operare una riconciliazione delle discipline moderne divise tra naturali e umaniste (come sinonimo di culturali e sociali) che riflettono la dicotomia natura/cultura, una delle più importanti fratture operate dalla modernità per distinguere il sociale dal "naturale". Con la modernità «si pensava che l'edificio avrebbe tenuto in virtù pianterreno, l'economia, ma ci siamo dimenticati delle fondamenta» (Danowski & Viveiros de Castro, 2017, p.46): la Terra. Con *l'intrusione di Gaia* - come la definisce Isabelle Stengers (2009) -, inizia a cedere in modo tangibile la ripartizione fondamentale dell'episteme moderna: la distinzione tra l'ordine sociale e quello naturale. Lo stesso termine molto discusso di Antropocene «risiede nella constatazione che il nostro essere divenuti agenti geologici, al punto da modificare la struttura della Terra, ponga radicalmente in questione la stessa dicotomia tra ambiente e società, tra ecologia ed economia, e *de facto* quella tra natura e cultura» (Vignola, 2016, p. 81). Inoltre, seguendo Dipesh Chakrabarty (2009), possiamo affermare che recentemente, grazie alla crisi ecologica, la distinzione tra storia umana e storia naturale ha iniziato a crollare. La storia del progresso e della ragione eurocentrica ("Storia 1"), è costantemente posta in tensione con una molteplicità di storie indigene e di popoli colonizzati ("Storia 2").

Il lavoro che segue è una riflessione che, a partire dal dibattito sul postumano - come tentativo di decentrare l'umano - e della sua apertura dell'umanesimo in una chiave ecologica, vuole approdare a quella che in antropologia viene definita svolta ontologica, sviluppata anche a partire dalle critiche che il postumano porta con sé. In particolar modo, si utilizzeranno nella seconda parte riferimenti ai saperi ecologici delle società Amerindie attraverso i lavori di alcuni importanti antropologi contemporanei come Eduardo Viveiros De Castro e Tim Ingold, centro di quella discussione scientifica denominata Svolta Ontologica. Citando il pedagogista Alessandro Mariani, si può dire che «ogni pedagogia, nella misura in cui si organizza in funzione di una verità, implica un'ontologia che si inserisce in un quadro antropologico» (Mariani, 2003, p. 34). L'obiettivo della comparazione con altre società non è quello di «*spiegare il mondo di altri*», ma «*di moltiplicare il nostro*» (Viveiros de Castro, 2019b, p. 132), soprattutto nella riconciliazione della dicotomia di natura-cultura, strumento utile per agire la transizione ecologica.

1. Il postumano: decentrare l'umano

Le radici del postumanesimo, vanno rintracciate dentro quell'evento che può essere foucaultianamente chiamato "morte dell'uomo", provocato dai movimenti sociali degli anni '60/'70 e nella successiva risposta della *governance* in un assetto neoliberale, con una radicale trasformazione tecnologica. La discussione portata avanti dagli anni sessanta in poi ha avuto una grande capacità di decentrare il concetto di uomo da quello che può essere rappresentato iconograficamente con l'uomo vitruviano, che definisce gli standard del soggetto universale umanistico europeo, che «fa dell'eurocentrismo qualcosa in più di una questione di atteggiamento contingente: si tratta di un elemento strutturale della nostra pratica culturale, radicato persino tanto nelle teorie che nelle pratiche istituzionali pedagogiche» (Braidotti, 2014 p. 23). L'importanza nell'ordine del discorso dei lavori postumanisti risiede soprattutto nelle esplorazioni di relazioni "più che umane" con "l'ambiente", animali: non-umani. Esse sono capaci di mettere in discussione alcuni aspetti particolarmente critici dell'umanesimo:

Per come è stato raffigurato dall'umanesimo durante la modernità, l'umano è un ideale astratto che rimanda implicitamente al maschio occidentale, bianco, adulto, sano, eterosessuale, cittadino di una comunità politica riconosciuta. Un ideale che ha prodotto e che produce ancora oggi assi sistematici di esclusione e di sfruttamento degli ecosistemi, degli animali non-umani, ma anche delle donne, dei folli, dei disabili, degli omosessuali, dei popoli non occidentali (Ferrante 2017, p. 19).

Con il termine postumano si intende un neologismo creato per definire una corrente di pensiero che fa seguito proprio a quella "morte dell'uomo", in cui afferiscono molteplici campi di studi e prospettive. Le riflessioni delle teorie postumaniste nel campo pedagogico si sono sviluppate, come afferma il pedagogista Alessandro Ferrante, per diversi obiettivi:

- (1) smascherare, demitizzare e rielaborare gli assunti antropocentrici e umanisti che esplicitamente o implicitamente permeano i modi di intendere e di praticare la ricerca educativa, la progettazione e le esperienze formative;
- (2) ridefinire in termini non-antropocentrici l'assetto ontologico, epistemologico, etico, assiologico del sapere pedagogico, anche attraverso una rilettura concettuale di alcune nozioni, quali ad esempio quelle di soggetto, alterità, ambiente, azione, apprendimento, educazione, materialità;
- (3) esplorare a livello teorico ed empirico la relazione tra umano e non-umano nei processi educativi formali, non formali e informali. Osservare l'educazione da un punto di vista postumanista comporta quindi fare i conti con l'antropocentrismo radicato nelle teorie e nelle pratiche pedagogiche, riconoscere la presenza strutturale e attiva del non-umano nella vita sociale e nel mondo della formazione, sperimentare nuove direzioni di ricerca, di progettazione e di azione educativa (*ivi*, p. 23).

La discussione critica sulla tecnologia è pervenuta dentro la discussione sul postumano, soprattutto grazie ai lavori di Donna Haraway a metà degli anni ottanta, mediante il femminismo¹, attraverso *la teoria del Cyborg* (1995), che si configura come metafora sociale della sfumatura tra organico e macchina, tra natura e cultura, e soprattutto tra tecnologia e Sé. La teoria del *cyborg* ha avuto numerosi risvolti pedagogici, come spiegano Angus, Cook e Evans (2001) che chiamano la loro area di ricerca e lavoro accademico "pedagogia del *cyborg*" utilizzata nel celebre corso di "geografia della cultura materiale" con l'obiettivo di incoraggiare gli studenti ad affrontare le problematiche da diversa angolatura insistendo sul fatto che si possa adottare un'ontologia *cyborg* per analizzare le relazioni di ciò che gli autori chiamano "circuiti di cultura", che vedono al centro una prospettiva socio materiale della relazione con le soggettività e l'ambiente. Secondo Angus, Cook ed Evans (2001), le "pietre miliari di questa pedagogia del *cyborg*" sono "conoscenza situata", "ontologia del *cyborg*" (riprendendo i concetti da Haraway) e "pedagogia del confine" (la cui formulazione attinge principalmente alla pedagogia critica di Giroux e McLaren).

Tale interesse da parte della pedagogia è dovuta soprattutto all'influenza che le tecnologie hanno avuto nel campo pedagogico negli ultimi anni, dissolvendo la distinzione tra biologico e tecnologico, tra natura e cultura e/o artificio, con apertura a nuove possibilità (Barone, Ferrante, & Sartori, 2014). Con Salvagni si può affermare che se per lungo tempo si è ritenuto che l'educazione si dovesse

1 Donna Haraway mette in evidenza come il concetto di *cyborg* può essere usato per ibridare Science and Technologies Studies con i Cultural, i Gender e i Postcolonial Studies.

«occupare specificamente (ed esclusivamente) di spirito, coscienza e sapere, ora tale prospettiva appare radicalmente messa in discussione dall'evoluzione della biologia, e più in generale delle scienze e delle tecnologie: è per questo che l'educazione non può davvero disinteressarsi di quel che sta avvenendo» (Salvarani, 2008, p. 7), anzi, che come riporta Pinto Minerva e Gallelli: la «logica tecnologica e logica della vita appaiono, ora, sempre più destinate ad intrecciarsi» (2004, p. 11). In ultima battuta si può affermare, dunque, che la discussione postumana, porta in campo educativo una prospettiva materialista, sviluppando da una parte una forte critica al naturalismo, e dall'altra rinnovando la teoria e la pratica pedagogica attraverso la ridefinizione del rapporto con la "natura", nonché l'invito anche a superare la separazione tra natura e cultura (Goodbody & Rigby, 2011).

Le critiche maggiori alla teoria del postumano è quella di essere – malgrado quanto detto sin ora - una ri-definizione umanista residuale: «Il postumano non implica davvero la fine dell'umanità. Esso indica piuttosto la fine di una certa concezione dell'umano. [...] A essere letale non è il postumano come tale bensì il suo innesto nella visione liberale umanista del soggetto» (Hayles, 1999, p. 286). Il concetto di postumano è dunque un campo di elaborazione estremamente controverso che può avere numerose declinazioni; alcuni correnti sono quelle che maggiormente cercano di cogliere le opportunità teoretiche, politiche e sociali di tale discussione. Tra queste ricordiamo il Postumano Critico, definito da Rosi Braidotti «un'opportunità per incentivare la ricerca di schemi di pensiero, di sapere e di autorappresentazione alternativi a quelli dominanti. La condizione postumana ci chiama urgentemente a ripensare, in modo critico e creativo, chi e cosa stiamo diventando in questo processo di metamorfosi» (2014, p. 18). La tesi del postumano critico coglie i limiti espressi da minoranze sociali come donne e popolazioni non occidentali, prospettandosi un rinnovo della soggettività, come punto di partenza per un *continuum natura-cultura*. L'ecologia rappresenta una parte importante della riconfigurazione del postumano critico. L'autrice coglie la sfida ecologica collocandola nell'età nota come Antropocene. Età, questa, in cui - come vedremo - si inserisce l'uomo come forza geologica in grado di influenzare le altre forme di vita, ma anche mostrando i limiti della teoria del postumano, perché riafferma di fatto la centralità umana, quale forma nuova di antropocentrismo.

1.1 Il sintomo dell'Antropocene

I cambiamenti ambientali sono così ampi che intersecano la storia umana e la storia della natura stessa, avviando una controversa discussione sul poter o meno definire l'impatto dell'umano sulla terra come una vera e propria era geologica: l'*Antropocene*². Sebbene tale termine sia controverso, proprio per la riaffermazione della centralità umana all'interno della transizione ecologica in termini non molto diversi dalla prospettiva che l'ha provocata, è interessante come Emanuele Leonardi e Alessandro Barbero, riprendendo la prospettiva della sintomatologia proposta da Paolo Vignola, considerino l'Antropocene un *sintomo* del sociale, che «necessita sia di una critica radicale che di una pratica di cura collettiva per essere agita consapevolmente e trasformata. In particolare, esso è un sintomo della crisi delle scienze sociali, o meglio del modo in cui esse hanno messo a tema

2 *Anthropocene* è un termine diffuso negli anni ottanta dal biologo Eugene F. Stoermer e adottato nel 2000 dallo stesso Stoermer e dal Premio Nobel per la chimica Paul Crutzen.

il rapporto moderno – cioè intermediato – tra natura e società» (2017, pp. 7-8). Lo stesso termine “Antropocene” rappresenta:

[...] il sintomo di questa tensione, poiché farebbe inizialmente pensare a una forma di umanità tanto universale quanto astratta, responsabile se non colpevole in toto e senza sfumature dell'imminente disastro ambientale. L'Antropocene, apoteosi della Storia 1, sarebbe il sintomo-evento della sua stessa fine catastrofica. In quest'ottica, la Storia 2, composta da una molteplicità di storie senza (un) fine, offre la possibilità non solo di acquisire comportamenti ecologicamente più responsabili, ma anche di ripensare lo stesso rapporto tra natura e cultura così come l'*anthropos* in quanto tale, fino a poter mettere in questione la stessa supremazia dell'uomo e l'esclusività della specie umana in quanto unico soggetto di diritto sulla Terra (Vignola, 2016, p. 82).

Si sottolinea che tale discussione - a prescindere della legittimità o meno di poter denominare Antropocene l'attuale epoca geologica - rende evidenti le sfide ecologiche attuali sulla consistenza o la fine del mondo (Stengers 2009; Danowski & Viveiros de Castro, 2017; Latour, 2019). Il mondo diventa un affare indistinguibilmente epistemologico ed esistenziale: 'ontologico', a voler trovare una parola sola, non priva, per gli antropologi, di un'eco contemporanea. In particolar modo, la filosofa Déborah Danowski e l'antropologo Eduardo Viveiros de Castro (2017) accusano teorie come quelle postumaniste di essere accecate dalla polemica contro il “primitivismo” delle società “altre” al punto da non rendersi conto che, accentuando le contraddizioni della modernità e del sistema economico capitalista, l'esito inevitabile sarà quello del collasso ecologico. La sfida sulla transizione ecologica è, dunque, anche una sfida ontologica che può essere declinata nella domanda *Esiste un mondo a venire?*, posta dai due autori brasiliani. Secondo proprio tali autori, da una parte i moderni hanno aperto a capacità distruttive e dall'altro deridevano – o alternativamente “tolleravano” –, credendo di “spiegare”, i molteplici dispositivi di cui le comunità umane non occidentali, – si erano dotate per relazionarsi con la “natura”.

2. Verso una svolta ontologica

2.1 L'approccio sociomateriale: Actor-network theory (ANT)

Con l'emersione di nuovi materialismi, si sta articolando un superamento del naturalismo occidentale con posizioni ontologiche differenti capaci di ridefinire la dicotomia natura-cultura. L'emersione di tali posizioni è evidente in pedagogia, sia attraverso l'influenza nella discussione sul postumano di studi come *Science and technology studies* (STS), che porta anche ad approcci sociomateriali come l'*Actor-network theory* (ANT), sia in antropologia quella più recente e meno esplorata dalla pedagogia della “svolta ontologica” (Donato, 2020). L'approccio sociomateriale dell'*Actor-network theory* (ANT), al contrario della prospettiva multinaturalista che sarà approfondita in seguito, è stata già esplorata da numerosi riflessioni pedagogiche (Sørensen, 2009; Fenwick & Edwards, 2010;) tanto che alcune considerazioni pedagogiche vengono poste come ‘svolta sociomateriale’. Attraverso l'ANT, la materialità diviene una componente intrinseca del sociale, anzi è il sociale ad avere una forma materiale. Per questa prospettiva, tanto i corpi vivi quanto gli “oggetti”, non sono da considerare “materia inerte”, ma elementi ete-

rogenei che hanno una loro forza sociale e che combinandosi tra loro producono *network* eterogenei. Al centro non sono più le intenzioni delle soggettività, quanto gli assemblaggi (*network*) sia umani che non umani che producono effetti in termini di conoscenze, identità, comportamenti e culture; ci si decentra dunque dalla soggettività che conosce il mondo, verso una ricomprensione della soggettività all'interno della materialità esperienziale. Come sostiene Viteritti, tale prospettiva pedagogica aiuta, ad esempio, a riflettere sulle forme sociomateriali dell'interazione scolastica; per l'autore infatti:

La vita scolastica è un mondo di assemblaggi eterogenei tra loro non coerenti. In una stessa scuola si possono avere delle nicchie di innovazione accanto a pratiche più tradizionali, si possono avere esperienze di reti tra scuole che performano modi di esperienza eterogenei e più inclusivi o piuttosto scuole che agiscono in modo più selettiva ed esclusivo (2017, p. 155-156).

Gli attori impegnati nei processi pedagogici non agiscono sopra o al di là delle cose bensì tra e con le cose, materiali e immateriali, con cui vivono a contatto, materialità che non è esterna alla vita sociale, ma ne è piuttosto il suo principale vettore (Sørensen, 2009). Tale approccio vorrebbe permettere il superamento dei dualismi soggetto/oggetto, natura/cultura ma in realtà, rischia di cadere in un radicale oggettivismo di un'ontologia "piatta" (Latour, 2018), che scarsamente riesce a mettere in evidenza i rapporti di potere e di dominio, ossia asimmetrie di potere che perdurano nel tempo e orientano l'evoluzione delle relazioni educative in ottica democratica, direzioni tutt'altro che casuali e contingenti all'interno della transizione ecologica.

2.2 Multinaturalismo

Diversamente da quanto visto sin ora, si vuole qui approfondire la pista quasi inesplorata in pedagogia dell'ontologia "multinaturalista" che considera che "tutti gli esseri esistono sempre in relazione e mai come 'oggetti' o individui" (Escobar, 2010, p. 39). La discussione accademica che in ambito antropologico ha iniziato a interrogarsi sulle questioni ontologiche ha preso il nome, a partire dalla pubblicazione di *Thinking Through Things* (Henare, Amiria, Holbraad & Waste, 2007), di *Ontological Turn*. Tale discussione ha avuto anche un recente approdo in Italia, sotto il nome di "svolta ontologica" e ha visto la pubblicazione con omonimo titolo (Gamberi & Brigati, 2019). Come mette in evidenza Valentina Gamberi, una delle curatrici di questa pubblicazione, la svolta ontologica rappresenta «un ritorno sì alle cose stesse, ma anche alle relazioni» (Gamberi, 2019, p. 46). Si può dunque iniziare, diversamente dalla vecchia "svolta" di stampo culturalista e naturalista, a dire che la «cultura è il nome che l'antropologia dà alla variazione relazionale» (Viveiros de Castro, 2019b, p. 117), per cui le relazioni non sono rappresentazioni, ma prospettive. Quello che varia non è il contenuto, ma le relazioni stesse: «*Non sono le relazioni che variano, sono le variazioni che relazionano*» (*ibidem*). Al concetto di prospettivismo come "punto di vista" è venuto ad aggiungersi quello "sinottico" di multinaturalismo, secondo il quale il pensiero amerindiano³ «sarebbe

3 Per "amerindio" si riferisce qui ad un numero limitato di culture native dei Bassipiani del Sudamerica (principalmente dell'Amazzonia occidentale) e del Nordamerica settentrionale (costa nordoccidentale, Nord Athabaska, Nord Algonchino, Eskimo).

un *partner* insospettato - o un oscuro precursore, se si preferisce - di alcuni programmi filosofici contemporanei: quelli che si sviluppano attorno a una teoria dei mondi possibili, o quelli che si pongono da subito fuori dalle dicotomie infernali che scandiscono la nostra modernità» (Viveiros de Castro, 2017, p. 36). Il riferimento dell'autore è rivolto al lavoro filosofico di Gilles Deleuze e Felix Guattari, che con il testo *Millepiani* segnano secondo numerosi studiosi l'apice della critica politica alla modernità, proprio sulla possibilità di una teoria di mondi possibili, mondi-multipli, che può echeggiare nel concetto di multinaturalismo dell'antropologo brasiliano. Se la prassi europea, anche nelle pratiche pedagogiche, consiste nel "fare delle anime" o "fare delle menti" (e nel differenziare le culture) a partire da un fondo corporeo dato (la natura), in cui il corpo appartiene alla dimensione dell'innato e dello spontaneo; contrariamente la prassi indigena consiste nel "fare i corpi". La teoria indigena del prospettivismo, infatti, «emerge da una comparazione implicita tra le modalità attraverso le quali i diversi modi della corporeità fanno "naturalmente" esperienza del mondo in quanto molteplicità affettive» (Viveiros de Castro, 2017, p. 73). «*La natura è la cultura del soggetto*; essa è la forma in cui il soggetto fa esperienza della propria natura» (*ivi*, p. 87). Se il relativismo (multi)culturale «presuppone una diversità di rappresentazioni soggettive e parziali, ognuna tesa a cogliere una natura esterna ed unificata, che rimane perfettamente indifferente a tali rappresentazioni» (Viveiros de Castro, 2019a, p. 99), in aperta antitesi, «il pensiero amerindio propone l'opposto: un'unità rappresentazionale o fenomenologica che è puramente pronominale deittica, indifferentemente applicata ad una diversità radicalmente oggettiva. Un'unica "cultura" e molteplici "nature"; un'epistemologia e molteplici ontologie. Il prospettivismo implica il multi-naturalismo in quanto una prospettiva non è una rappresentazione» (*ibidem*). Per prospettiva non si intende «una rappresentazione perché le rappresentazioni sono una proprietà dello spirito, mentre il punto di vista è situato nel corpo» (Viveiros de Castro, 2014, p. 38), e si pone dunque come capacità di abitare un diverso punto di vista.

[...] se la Cultura è la natura del Soggetto, allora *la Natura è dell'Altro come corpo*, cioè come oggetto per un soggetto [...]: lo spirito o anima (qui non sostanza immateriale, ma una forma riflessiva) integra, mentre il corpo (non un organismo materiale, ma un sistema di affezioni attive) differenzia. (Viveiros de Castro, 2014, pp. 38-41)

Cambiare punto di vista per cambiare prospettiva, verso nuove possibilità ecologiche e trasformando le relazioni, è un processo eminentemente pedagogico. Così come riportato dal Filosofo Roberto Brigati, l'uso da parte di Viveiros de Castro del suo prospettivismo, è un'opzione politica da mettere all'ordine del giorno in quanto permette un miglior rapporto con l'ecosistema (Brigati, 2019). Con la recente discussione sulla transizione ecologica e l'approdo alle lezioni "ecosofiche", si è recentemente arrivati anche a cogliere la ricchezza di queste lezioni data da popoli non occidentali, nel tentativo di emanciparci dalla pressione sistematica del dualismo Natura/Cultura (De fazio, Leivano, & Sorrentino, 2019, p. 72). Una prospettiva che nella ri-articolazione della dicotomia moderna di Natura/Cultura, coinvolge riflessioni di molti popoli, come quelli Amerindi (Reichel-Dolmatoff, 1976), già dotati di sapienza "ecosofica" (Århem, 1993) che fanno parte «della gigantesca minoranza di popoli che non sono mai stati moderni, perché non hanno mai avuto un concetto di Natura e quindi non l'hanno mai persa né hanno mai sentito il bisogno di liberarsene» (Danowski & Viveiros de Castro, 2017, pp. 153-154). Proprio quel concetto di "Natura" che nella prospettiva occidentale con la

sua astrazione ontologica permette di separare “società e cultura” dalla “natura”. L’antropologo Robert Ridington ha espresso molto bene l’antitesi di questo processo: egli scrive che altre società invece di «cercare di controllare la natura, [...] si concentrano sul controllo della loro relazione con essa» (1982, p 471), una relazione ecologica anziché di dominio. La capacità di relazionarsi con quelle epistemologie che sono rimaste fuori dal processo di modernizzazione, processo eminentemente coloniale, contraddistinto nel tentativo di delegittimare altri sistemi di pensiero in quello che l’antropologo Bob Sholte chiama “epistemocidio” (1984, p. 964), ha sempre più i tratti, oggi, di un confronto tra metafisiche. Quelle prospettate, sono ontologie differenti, dunque, dalla nostra ontologia naturalista:

Nella nostra ontologia naturalista, l’interfaccia natura/società è naturale: umani sono organismi come il resto degli esseri viventi, corpi-oggetto nelle interazioni ‘ecologiche’ con altri corpi e forze, tutte regolate dalle leggi necessarie della biologia e della fisica; le ‘forze produttive’ sfruttano e quindi esprimono forze naturali. Le relazioni sociali, cioè quelle contrattuali o istituite tra soggetti possono soltanto esistere come interne alla società umana (non ci sono ‘relazioni di produzione’ che collegano gli umani agli animali o alle piante tanto meno relazioni politiche) (Viveiros de Castro, 2019a, pp. 72-73).

La chiave per comprendere l’ontologia naturalista nell’interfaccia natura/società è l’attuale *modello Natura/Culture* occidentale - così come viene definito da Roberto Brigati (2019) - che pone la natura, unica e universale, capace di essere interpretata da diverse culture, e pone la cultura come “innocua” dal punto di vita del naturalismo.

Uno schema, come si è visto, completamente inadatto per altri sistemi di pensiero che oggi pongono importanti risposte ai problemi della cesura moderna della relazione natura-cultura dentro il processo di transizione ecologica. «I selvaggi non sono più etnocentrici o antropomorfi ma cosmocentrici e cosmomorfi. Invece di dover dimostrare che loro sono umani perché distinguono sé stessi dagli animali, dobbiamo riconoscere ora quanto *in-umani noi* siamo per opporre umani e animali in un modo in cui loro non l’hanno mai fatto: per loro natura e cultura sono parte dello stesso campo socio-economico» (Viveiros de Castro, 2019a, p. 82).

Queste ontologie permettono il carattere sociale delle relazioni tra umani e ambiente, in cui l’interfaccia natura/cultura è sociale, in cui l’ambiente risulta essere una società di società:

Quello che noi chiamiamo mondo naturale, o “mondo” in generale, è per le popolazioni amazzoniche una molteplicità di molteplicità intrinsecamente connesse. Gli animali e le altre specie sono concepite come altrettanti tipi di “persone” o “popoli”, ovvero come delle *entità politiche*. [...] Ciò che noi chiamiamo “ambiente” è per loro una società di società, arena internazionale, una *cosmopoliteia*. Non esiste dunque una differenza assoluta di statuto tra società e ambiente, come se la prima fosse il “soggetto” e il secondo l’“oggetto”. Ogni oggetto è sempre un soggetto, ed è sempre più d’uno. (Dąnowski & Viveiros de Castro, 2017, p. 150-151).

Questo porta alla conseguenza che «non può quindi sussistere alcuna radicale separazione tra relazioni sociali ed ecologiche; piuttosto, le prime costituiscono un *sottoinsieme* delle ultime. [...] Gli ambienti si costituiscono nella vita, non nel pensiero, ed è soltanto perché viviamo in un ambiente che abbiamo la facoltà di

pensare» (Ingold, 2014, p. 127). L'epistemologia Amerindia si pone, dunque, agli antipodi dell'epistemologia Moderna occidentale:

Per quest'ultima, la categoria dell'oggetto fornisce il *telos*: conoscere significa "oggettivare": significa poter distinguere nell'oggetto ciò che gli è intrinseco da ciò gli appartiene in quanto soggetto conoscente e che, come tale, è indebitamente o inevitabilmente proiettato sull'oggetto. Conoscere è perciò desoggettivare rendendo esplicita la parte del soggetto presente nell'oggetto, in modo da ridurla a un minimo ideale (o ad amplificarla in vista del conseguimento di effetti critici spettacolari). I soggetti, alla pari degli oggetti, vengono visti come i risultati di processi di oggettivazione: il soggetto stesso si costituisce o si riconosce oggetti che produce e si conosce obiettivamente quando riesce a vedersi "dall'esterno" come un "quello". Il nostro gioco epistemologico prende il nome di oggettivazione; ciò che non è stato oggettivato irrealmente o astratto. La forma dell'altro è la cosa. (Viveiros de Castro, 2017, p. 47)

Per il pensiero amerindio, invece, "conoscere è personificare", assumere il punto di vista di ciò che deve essere conosciuto, o meglio di colui che deve essere conosciuto, dato che tutto viene ricondotto al conoscere "il chi delle cose", a prescindere dal quale non sarebbe possibile rispondere in maniera intelligente alla questione del "perché". Così come negli ultimi anni alcune discipline come l'antropologia si propongono di ripagare il suo debito nei confronti dell'altro –parafrasando Viveiros de Castro – reinventando la sua missione e diventando «la teoria e la pratica di una decolonizzazione permanente del pensiero» (2017, p. 28), la pedagogia ha qui la possibilità di immaginarsi dentro la transizione ecologica come teoria e pratica della decolonizzazione permanente del corpo (Donato, 2020) con l'obbiettivo di liquidare l'orizzonte epistemologico oggettivistico, verso una costruzione di nuovi processi etici di soggettivazione che vedono nel superamento della dicotomia natura/cultura la sua sfida principale.

Conclusione

In questo lavoro si è sottolineato come, all'interno della discussione sulla transizione ecologica, la decolonizzazione possa produrre delle variazioni nelle teorie occidentali, provocare un loro decentramento. In altre parole, «decolonizzare significa dislocare tali teorie, farle viaggiare lontano dall'occidente [...] e considerare il loro ritorno a casa altrettanto importante» (Renault, 2013, p. 50). In particolare modo, si è utilizzato l'"Antropologia come educazione" - per usare il titolo di un testo emblematico -, in linea con l'autore Tim Ingold (2019) per andare oltre la concezione colonialista tra chi "possiede" la cultura e chi è "posseduto" dalla cultura e per riconciliare la dicotomia moderna Natura/Cultura.

Si evidenzia che tali riflessioni, che animano il dibattito accademico, possano andare in direzione della messa in discussione dei paradigmi occidentali che per secoli hanno egemonizzato la forma della relazione con la "natura".

Questo implica ora in prima battuta che si rendano partecipi «nuove epistemologie in grado di superare la gerarchizzazione che vedeva contrapporsi, da una parte, l'ambiente materiale (rocce, acque, venti, ecc.) e, dall'altra, la vita biologica degli altri sistemi viventi umani e non-umani (compreso il mondo delle macchine), cogliendo l'indissolubile unità in cui coabitano il Pianeta sistemi diversi, ma che sono tutti parti interagenti del più generale ecosistema» (Gallelli & Pinto Minerva,

2017, p. 121). La riflessione teorica posta con grande attenzione a tali relazioni è capace di trasformare sia i saperi in una prospettiva tras-disciplinare sia le pratiche pedagogiche, che nella transizione ecologica emergono con l'emergenza di trasformare tanto i contenuti che le forme.

Riferimenti bibliografici

- Angus, T., Cook, I., & Evans, J. (2001). A Manifesto for Cyborg Pedagogy? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(2), 195 - 201. doi:10.1080/10382040108667439
- Århem, K. (1993). Ecosofia makuna. In F. Correa, *La selva humaEcologia alternativa en ci trò-pico humedo colombiano*. Bogota: Instituto Colombiano de Antropologia, Fondo FEN Colombia, Fondo Editoria CEREC.
- Barone, P., Ferrante, A., & Sartori, D. (Eds.). (2014). *Formazione e postumanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Braidotti, R. (2014). *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. (A. Balzano, Trans.) Roma: DeriveApprodi.
- Brigati, R. (2019). La filosofia della svolta ontologica dell'antropologia contemporanea. In V. Gamberi, & R. Brigati (Eds.), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia* (pp. 299-252). Macerata: Quodlibet.
- Capucci, P. L. (Ed.). (1994). *Il corpo tecnologo. L'influenza delle tecnologie sul corpo e sulle sue facoltà*. Bologna: Baskerville.
- Caronia, A. (1996). *Il corpo virtuale, Dal corpo robotizzato al corpo disseminato nelle reti*. Padova: Muzzio Editore.
- Chakrabarty, D. (2009). The climate of history: four theses. *Critical Inquiry*, 35(2), 97 - 112. doi:10.1086/596640
- Danowski, D., & Viveiros de Castro, E. (2017). *Esiste un mondo a venire? Saggio sulle paure della fine*. Milano: Nottetempo.
- De Fazio, G., Lévano, P. F., & Sorrentino, I. (2019). *Prontuario di ecosofia. Bibliografie metastabili*. Senigallia: Ventura edizioni.
- Donato, A. (2020). Per una decolonizzazione pedagogica del paesaggio: la metamorfosi del corpo. *Studium Educationis*, 1(febbraio 2020). doi:10.7346/SE-012020-05
- Escobar, A. (2010). Postconstructivist political ecologies. In M. Redclift, & G. Woodgate (Eds.), *International Handbook of Environmental Sociology. Second Edition* (pp. 91-105). Cheltenham: Elgar.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory and Education*. London: Routledge.
- Ferrante, A. (2017). Postumano e pratiche di contaminazione: saperi, soggetti, materialità. In A. Ferrante, & J. Orsenigo (Eds.), *Dialoghi sul postumano* (pp. 13 - 29). Milano - Udine: Mimesis Edizioni.
- Gamberi, V. (2019). Metamorfosi: decolonizzazione vera o apparente? In V. Gamberi, & R. Brigati (Eds.), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia* (pp. 11 - 52). Macerata: Quodlibet.
- Gamberi, V., & Brigati, R. (Eds.). (2019). *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia*. Macerata: Quodlibet.
- Goodbody, A., & Rigby, K. (Eds.). (2011). *Ecocritical Theory New European Perspectives*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Haraway, D. (1995). *Manifesto Cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*. (L. Borghi, Trans.) Milano: Feltrinelli
- Hayles, K. (1999). *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Henare, A., Holbraad, M., & Wastell, S. (Eds.). (2007). *Thinking through things: theorising artefacts ethnographically*. Londra: Routledge.
- Ingold, T. (2014). Caccia e raccolta come modo di percepire l'ambiente. In S. Consigliere (Ed.), *Mondi multipli I. Oltre la grande ripartizione* (pp. 89 - 128). Napoli: Kaiak Edizioni.
- Ingold, T. (2019). *Antropologia come educazione*. (L. Donat, Trans.) Bologna: La linea.

- Latour, B. (2018). *Tracciare la rotta. Come orientarsi in politica*. Milano: Cortina.
- Latour, B. (2019). *Essere di questa terra. Guerra e pace al tempo dei conflitti ecologici*. (N. Manghi, Ed.) Torino: Rosenberg & Sellier.
- Leonardi, E., & Barbero, A. (2017). Introduzione. Il sintomo-Antropocene. In J. Moore, A. Barbero, & E. Leonardi, *Antropocene o capitalocene?: scenari di ecologia-mondo nella crisi planetaria* (pp. 7 - 25). Verona: Ombre corte.
- Mariani, A. (2003). *La pedagogia sotto analisi. Modelli di filosofia critica dell'educazione in Francia (1960-1980)*. Milano: Unicopli.
- Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carrocci.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1976). Cosmology as Ecological Analysis: A View from the Rain Forest. *Man*, 11(3), 307 – 318. doi:10.2307/2800273
- Renault, M. (2013). Fanon e la decolonizzazione del sapere. Teorie in viaggio nella situazione (post) coloniale. In M. Mellino (Ed.), *Fanon postcoloniale. I dannati della terra oggi*. Verona: Ombre corte.
- Ridington, R. (1982). Technology, world view, and adaptive strategy in a northern hunting society. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*(19), 469-481.
- Salvarani, B. (2008). Se questo è l'uomo. In A. Tosolini (Ed.), *Il post-umano è qui. Educare nel tempo del cambiamento*. Bologna: EMI.
- Sholte, B. (1984). Reason and Culture: The Universal and the Particular Revisited: Rationality and Relativism. *American Anthropologist*, 86(4), 960-965. doi:10.1525/aa.1984.86.4.02a00090
- Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Stengers, I. (2009). *Au temps des catastrophes. Résister à la barbarie qui vient*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/La Découverte.
- Vignola, P. (2016). Antropocene e geofilosofia. Una lettura selvaggia della Differenza. *La Deleuziana*, 4.
- Viteritti, A. (2017). La forza delle relazioni tra umani e materialità nei processi educativi . In A. Ferrante, & J. Orsenigo, *Dialoghi sul Postumano. Pedagogia, filosofia e scienza* (pp. 147 - 163). Milano-Udine: Mimesis.
- Viveiros de Castro, E. (2014). I pronomi cosmologici e il prospettivismo amerindio . In S. Consigliere (Ed.), *Mondi multipli II. Lo splendore dei mondi* (pp. 19 - 50). Napoli: Kaiak Edizioni.
- Viveiros de Castro, E. (2017). *Metafisiche cannibali*. Verona: Ombre corte.
- Viveiros de Castro, E. (2019a). *Prospettivismo cosmologico in Amazonia e altrove*. Macerata: Quodlibet.
- Viveiros de Castro, E. (2019b). Il nativo relativo. In R. Brigati , & V. Gamberi, *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia*. Macerata: Quodlibet.