

Intervista a Miguel Benasayag

A cura di Elena Mosa e Ariele Niccoli

Miguel Benasayag è un filosofo e psicanalista di origine argentina. Vive e lavora in Francia, dove si è rifugiato dopo l'esperienza nella guerriglia guevarista. Formatosi inizialmente come medico, i suoi studi spaziano dalla filosofia sociale, alla psicanalisi, alla biologia teorica, oltre ai suoi importanti contributi agli studi educativi. È autore di molti libri, tra i quali *Il mito dell'individuo* (2002), *L'epoca delle passioni tristi* (con Gérard Schmit; 2004), *Elogio del conflitto* (con Angélique del Rey; 2008), *Funzionare o esistere?* (2019).

Professor Benasayag, il primo numero di questa rivista intende approfondire il tema dell'innovazione formativa nel contesto delle società contemporanee. In diversi suoi lavori ha riflettuto sulle sfide che ci riserva il futuro in relazione alla complessità. Qual è la specificità di queste sfide in ambito educativo/formativo?

Penso che sia molto importante innanzitutto stabilire una differenza tra innovazione da un lato e progresso dall'altro. Per la modernità occidentale il concetto di 'progresso', strettamente correlato ai concetti di 'storia' e di 'teleologia', ha costituito un vero e proprio mito. Questo mito oggi è assolutamente decaduto, tuttavia influenza profondamente come noi comprendiamo il concetto di innovazione: introduce cioè, indebitamente, l'idea che ogni innovazione sia positiva in sé. Qualunque innovazione tecnico-scientifica, intesa come parte del meccanismo del progresso, era considerata ontologicamente positiva. Questa idea, che inizia ad incrinarsi con Auschwitz e Hiroshima, è oggi completamente distrutta. Un assioma della modernità, secondo cui ogni nuova potenza di cui l'umanità si dota è un bene, è decaduto. Molte volte però, il concetto di progresso viene fatto passare sotto mentite spoglie con il concetto di innovazione.

Molto semplicemente, invece, dovremmo riconoscere che solo una modesta parte di 'innovazione' costituisce davvero un miglioramento. Non dimentichiamo che i processi di innovazione tecnologica stanno in un rapporto dialettico di co-fondazione con l'uomo, per cui l'umanità che trasforma l'ambiente e le pratiche attraverso l'innovazione al tempo stesso viene ridefinita dai processi di innovazione.

Nell'immaginario generale, l'avvento della bomba nucleare è stato uno spartiacque cruciale rispetto a un asse portante della nostra cultura, ossia sulla equivalenza tra fiducia nella razionalità e fiducia nella scienza e nella tecnica. Si è iniziato a comprendere che "pensare bene", ossia un pensiero preciso e potente – come ad esempio quello necessario a sfruttare l'energia nucleare – non significa automaticamente "pensare il bene", ossia concentrarsi su ciò che fa bene all'uomo. Il vacillare di questa visione lineare fondata sull'idea di progresso ha lasciato il passo a un'epoca contrassegnata dalla *complessità* e naturalmente educare in questo scenario è una sfida complicata. Un elemento fondamentale, che influenza il lavoro dell'educatore, è la rottura dell'assunto chiave della modernità secondo cui ciò che è razionale è analiticamente prevedibile. Ciò che è razionale non si esaurisce più in ciò che è prevedibile.

Una reazione a questo mutamento di scenario è l'approccio pedagogico che definirei 'funzionalista', centrato sulla nozione di 'competenze' e basato sull'analogia tra il funzionamento cognitivo umano ed il computer. Un grande precursore di questa prospettiva è stato Jean-Pierre

Changeux con il suo *L'uomo neuronale*, in cui già tre decenni fa sviluppa due tesi che oggi caratterizzano la visione dominante¹. La prima è che la sfera mentale può e deve essere ridotta al piano neuronale, la seconda è che le reti neurali funzionano alla stregua di un computer. L'approccio pedagogico funzionalista si fonda su questa prospettiva e si muove in un quadro in cui la questione del *senso* del nostro agire è divenuta superflua. Ciò che è importante è "imparare a imparare" e "imparare a dimenticare ciò che si è imparato" per fare posto alle sempre nuove competenze che la situazione richiede; ma questa, a ben vedere, è la descrizione delle funzionalità di un *hardware*. Mentre da un lato abbiamo un atteggiamento che ritiene cruciale interrogarsi sul senso complessivo dell'educazione nell'epoca della complessità, dall'altro si trova un approccio secondo cui le questioni legate al senso dell'educare sono vuote chimere e lo spazio di indagine rispetto all'educazione è saturato dalla domanda "funziona o non funziona?".

Quale può essere, quindi, il senso autentico dell'innovazione in ambito formativo? Quali condizioni ne possono favorire l'innescamento?

Come abbiamo visto, dovremmo svincolare il concetto di innovazione dal concetto di progresso, il quale influenza profondamente il modo occidentale di percepire la storia come un movimento lineare, teleologico ed ascendente. L'innovazione dovrebbe essere compresa al di fuori di questo paradigma. I processi di innovazione sono quindi, innanzitutto, situati e contestuali, si tratta sempre di innovazione *per una determinata situazione*. Facciamo un esempio: per un non udente, la tecnologia implementata sugli smartphone costituisce indubbiamente un'innovazione eccezionale, che consente un miglioramento effettivo delle sue possibilità vitali di autonomia nel movimento, nel trascrivere tracce audio e così via. Ogni innovazione permette di migliorare la performance di un'attività concreta, ma questo miglioramento non necessariamente è un progresso, nel senso di un passo di avvicinamento al bene. Non è detto che ogni innovazione costituisca un passo della storia verso un bene generale. In ambito educativo penso che sia necessario innovare, ad esempio individuando modalità di insegnare ai bambini come servirsi del computer senza diventarne dipendenti, ma allo stesso tempo innovazione può essere far stare i bambini nel bosco perché apprendano i ritmi della natura (pensate alle recenti scoperte sull'intelligenza pratica delle piante di uno scienziato come Mancuso²).

Una volta separata l'idea d'innovazione dalla prospettiva del progresso, si comprende come i processi di innovazione sono sempre *al servizio di un progetto*: se il progetto è buono, l'innovazione che lo favorisce è buona, se il progetto non è buono, nemmeno l'innovazione che lo favorisce è buona. Un'altra idea da cui dovremmo distinguere il concetto di innovazione è l'idea di potenziamento. Pensiamo ad esempio alla scrittura al computer: questa innovazione non rappresenta un potenziamento, ma piuttosto un depotenziamento, un impoverimento di tutti i circuiti cerebrali e delle abilità senso-motorie che si sviluppano con l'apprendimento e l'esercizio della scrittura grafica. L'innovazione tecnologica legata al mondo digitale spesso depotenzia le abilità individuali: se per fare una radice quadra tutto quel che occorre è premere un bottone, il soggetto di apprendimento si trova impoverito, non potenziato; svariati studi neuroscientifici dimostrano che se per orientarsi utilizzo costantemente la tecnologia GPS, le aree del cervello deputate alle abilità di memoria spaziale e orientamento si atrofizzano e riducono progressivamente la loro attività e le loro connessioni. Al contempo, però, tali innovazioni favoriscono la nostra dipendenza da determinate tecnologie. Quel che è importante dal punto di vista pedagogico è non avere un punto di vista *naïf* secondo cui 'innovazione' corrisponde a

¹ J. P. Changeux (1983). *L'homme neuronal*. Librairie Arthème Fayard.

² Si veda ad esempio S. Mancuso (2019). *La nazione delle piante*. Laterza.

‘positivo’, per cui è possibile attivare processi di innovazione effettivamente affascinanti e interessanti ma che incrementano la dipendenza da determinati dispositivi.

Appare evidente come in molti Paesi si stia assistendo ad un cambio di impostazione radicale dei modelli educativi, nella direzione della promozione delle competenze e di soft skills. Come interpreta la relazione tra skill e innovazione, a cui di frequente si fa appello in ambito educativo?

Criticare la nozione di competenza in educazione, com’è ovvio, non significa che si desiderino generazioni incompetenti in questa o quell’area, attività o disciplina. La critica all’idea di competenza è la critica ad una *concezione modulare* dell’essere umano e del bambino. Dietro la pedagogia delle competenze c’è una visione decisamente reazionaria e riduzionista dell’essere umano, in cui l’uomo è sostanzialmente una *tabula rasa* su cui posso ‘appiccicare’ le competenze considerate positive e ‘rimuovere’ le competenze considerate negative. La pedagogia delle competenze necessita di una visione aggregativa dell’essere umano, concepisce l’uomo come un composto di elementi discreti che possono essere smontati e rimontati in differenti combinazioni. Questa idea dell’uomo indebolisce la strutturazione profonda della persona e lo sviluppo delle sue ‘affinità elettive’. Inoltre, appare piuttosto evidente come la determinazione del contenuto delle competenze sia appannaggio della macroeconomia.

Educare, a mio avviso, significa suscitare e sostenere il desiderio di vita e di socialità: è questo il punto in cui avviene il passaggio del testimone tra generazioni. Il bambino, che inizialmente non vuole lavarsi, o mangiare cibi semplici e sani, o svolgere il suo lavoro scolastico, può scoprire nel processo educativo il desiderio di vita e strutturarsi secondo un approccio vitale che fa riferimento alla solidarietà, all’amore e alla giustizia. Imparare una lingua o imparare a guidare la macchina sono competenze molto utili, ma l’educazione non può essere ridotta a questa visione da supermercato.

Quale ruolo svolge, o dovrebbe svolgere, la ricerca educativa per supportare le istituzioni formative in questa fase storica di grande fluidità e incertezza?

Penso che la ricerca educativa sia di fronte ad un’autentica sfida, poiché deve confrontarsi con una potenza enorme, ossia i processi di digitalizzazione e algoritmizzazione del mondo. Il mondo pedagogico deve imparare a convivere con questa tendenza, in modo da non esserne schiacciato o colonizzato. Questo significa riflettere a fondo su quel che io chiamo la *singularità del vivente*. Qual è la particolarità dell’essere umano? Quali le differenze fondamentali tra cervello e computer? Molti pedagogisti, del tutto in buona fede, procedono lungo questa linea di pensiero: ‘voi giovani vivrete in un mondo governato da algoritmi, dunque dovete imparare questo tipo di codice’; ma questa è una trappola: la ricerca educativa dovrebbe affrontare la questione da un’altra prospettiva. Proprio perché ci troviamo in un mondo sempre più assimilato e gestito da processi riducibili ad algoritmi, dobbiamo chiederci che cosa *non è* un algoritmo, che cosa non può essere ridotto a quel tipo di codice. Il pericolo per la ricerca educativa è di rimanere imbrigliata in una prospettiva in cui l’educazione promuove una *fitness* adattativa e non la potenza di agire del singolo vivente.