ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 6, N. 2, Year 2024
ISSN: 2704 – 873X

La prospettiva pedagogica della sostenibilità in Edgar Morin per un nuovo "sodalizio ecologico"

The pedagogical perspective of sustainability in Edgar Morin for a new "ecological partnership"

Stefania Maddalena*, Maria Federica Paolozzi**

*Università degli studi "G. d'Annunzio", Chieti-Pescara, stefania.maddalena@unich.it
**Università degli studi "Suor Orsola Benincasa", Napoli, federica.paolozzi@unisob.na.it

ABSTRACT
La questione ambientale, la transizione ecologica, il passaggio da un pensiero strumentale ad uno ecologizzato, costituiscono il presente improcrastinabile di ciascuno. In questo senso è possibile affermare un primato del pedagogico nell'interpretare e dirigere processi di cambiamento radicale in tutte le sfere del sapere e dell'azione. Le analisi e le ipotesi condotte da Edgar Morin lungo l'intero percorso dello sviluppo delle sue ricerche, analisi e ipotesi radicali e talvolta in contrasto con le opinioni più diffuse, possono fornire un contributo rilevante sul versante della riflessione pedagogica, in particolare rispetto a un ideale di formazione alla e entro la dimensione ecologica, come sviluppo di una coscienza ecologica per far fronte ai problemi e rispondere alle opportunità reclamati dall'era planetaria, per costruire quella società-mondo nella quale trovino posto le istanze di un nuovo umanesimo, un umanesimo planetario.

ABSTRACT
The environmental issue, the ecological transition, the shift from instrumental to ecologized thinking, constitute everyone's unmissable present. In this sense, it is possible to assert a primacy of the pedagogical in interpreting and directing processes of radical change in all spheres of knowledge and action. The analyses and hypotheses conducted by Edgar Morin throughout the development of his research, analyses and hypotheses that are radical and sometimes at odds with the most widely held views, can make a relevant contribution on the side of pedagogical reflection, particularly with respect to an ideal of education to and within the ecological dimension, as the development of an ecological consciousness to cope with the problems and respond to the opportunities claimed by the planetary age, to build that society-world in which the demands of a new humanism, a planetary humanism, find their place.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS
Pensiero ecologizzato; Umanesimo planetario; Società-mondo

Ecological thinking; Planetary humanism; World-society

INTRODUZIONE

Una delle caratteristiche fondamentali del nostro tempo è data dal fatto che problemi e soluzioni che si prospettano e coinvolgono le vite degli individui e delle comunità hanno, potrebbe essere scontato dirlo, carattere globale. Ciò non significa, d'altro canto, che possa essere sufficiente auspicare decisioni e responsabilità politiche sovranazionali, comuni, a livello globale, che pure costituiscono l'unica forma possibile di intervento a favore della sostenibilità, senza entrare nel merito dei contenuti, del rapporto mezzi-fini, delle contraddizioni concrete e delle dimensioni euristiche e paradigmatiche che sottendono e orientano i programmi e le decisioni.
Non è possibile, in altre parole, affrontare il globale senza porsi il problema di come pensare il globale, senza interrogarsi sulla forma o sulle forme di razionalità che consentono di pensare il globale in maniera complessa, ossia tenendo assieme la dinamicità non del tutto prevedibile dei processi, le interconnessioni, complementari e antagoniste, tra locale e globale e gli aspetti multifattoriali e multidimensionali che caratterizzano le emergenze, assieme ambientali, sociali, politiche, culturali.
Non che non si sia fatto già molto nel cercare di approfondire criticamente la dimensione della globalità così come quella della complessità, della sostenibilità e dello sviluppo sostenibile e delle emergenze planetarie ma sembra chiaro che la strada è lunga, ancora in gran parte da percorrere, difficile e incerta e prova ne può essere il largo scarto tra gli intenti dichiarati, richiamati e auspicati, nei programmi e negli obiettivi transnazionali così come nella ricerca in seno ad una vasta varietà di discipline, per un presente e un futuro migliori e la realtà effettiva ed effettuale composta di conflitti, emergenze, guerre, diseguaglianze, ingiustizie, disparità intollerabili e crisi ambientali. Ma non solo: non solo il perdurare nella storia di crisi, condizioni critiche, iniquità e sofferenze; l'emergenza che ci è davanti, messe in relazione le capacità distruttive della tecnica a servizio dell'uomo con le condizioni di salute della biosfera, sembra condurci verso l'*abisso* e la *catastrofe* di modo che l'affermazione razionale secondo cui è impossibile che l'umanità voglia suicidarsi volontariamente non basta a negare la possibilità che possa suicidarsi involontariamente (Morin, 2016, p. 77).
Ciò indica, come più volte ha sostenuto Morin, che sono ancora assenti la coscienza di una comunità di destino e la costruzione di una società-mondo. Si affermano ancora in modo disgregato, parziale, contraddittorio.
Il nodo centrale del discorso di Morin è che la crisi globale, che è crisi ecologica nel senso onnicomprensivo del termine ecologico (ambientale, sociale, politico etc.) non è riconducibile, e di conseguenza risolvibile, interamente al modello economico, alla crisi politica, all'utilizzo della tecnologia, ad una presunta idea naturalizzata della specie umana che possiede la qualità di fagocitare le risorse della Natura. Non sono solo, come si vedrà più dettagliatamente, i dati e le statistiche a costituire la via di comprensione del problema nella sua radice essenziale. Questi possono fornirci unicamente l'illusione di poterli invertire per ritornare sui nostri passi verso una presunta condizione anteriore di equilibrio. Anche lo stesso dibattito tra prospettive paradigmatiche antropocentriche ed ecocentriche, se prese in senso unilaterale e assoluto, produce un paradosso insormontabile, ovvero la totale auto-direzione o la totale assenza di essa nelle decisioni umane che facilmente può produrre derive postumanistiche
Delineate a più riprese nei suoi testi da Edgar Morin, *costruzione della società-mondo, umanesimo planetario* e *coscienza ecologizzata* costituiscono alcune categorie che possono fornire un contributo rilevante in ambito pedagogico, all'interno di una prospettiva fondata sulla *sostenibilità educativa* (Malavasi, 2008) che definisce la pedagogia e l'educazione come *progettualità sostenibile per lo sviluppo umano*, "per edificare una cittadinanza competente e responsabile" (Malavasi 2010); su quell' "educativo ambientale" (Lombardi, 2016), "quale luogo pedagogico significante, sguardo metateorico, salto emancipativo critico dall'*etica antropocentrica* all'*etica ecocentrica*" (p. 231). Una Pedagogia ecologica (Mortari, 2001) per costituire quelle Comunità Pensanti (Mannese, 2021) e generative "dove l'uomo e l'umano trovino un nuovo e più attraente baricentro" (p.2).

LA CRISI AMBIENTALE COME CRISI DELL'UMANITÀ: PRIMATO DEL PEDAGOGICO E PEDAGOGIA COME SCIENZA DI CONFINE

Le definizioni di *era planetaria* e *comunità di destino* concorrono a definire la nostra identità come identità terrestre, radicata e situata nel destino del pianeta di modo che "per la prima volta nella storia umana l'universale è divenuto realtà concreta…" (Morin, 2005, p.161). Il concetto di Terra-Patria, che incarna una "comunità di destino-di origine-di perdizione" (ivi, p. 163), induce al superamento di un cosmopolitismo astratto *senza radici*, così come di un ripiegamento nell'identità chiusa e separata, per affermare l'inter-solidarietà oggettiva dell'umanità come destino globale in cui: "le componenti della globalità sono degli elementi e dei momenti di un grande anello ricorsivo nel quale ognuno è nello stesso tempo causa ed effetto, produttore e prodotto" (Morin, 2005, p.161). In questo senso, come afferma Sergio Manghi:

> per la prima volta nella storia della specie, volenti o nolenti, siamo sfidati a dar vita a un tipo di identità sociale comune non più generata a partire dalla paura di una minaccia esterna. Per la prima volta siamo sfidati a costruire la nostra identità sociale sull'idea che la minaccia principale cui far fronte con tutte le nostre risorse creative è in noi stessi (2009, p.149).

Se in ballo ci sono le esistenze, presenti e future, di tutti e di ciascuno, occorre abbandonare il paradigma che ha guidato gran parte della storia dell'umanità, il paradigma dei "giochi a somma zero": "vinco io, perdi tu" (Ceruti & Belusci, 2021) che ha condizionato il rapporto tra Stati, tra popoli, tra individui e gruppi all'interno delle singole società, tra uomo e ambiente. Gli attori dei "giochi a somma zero" oggi possono perdere tutti (p. 37). I concreti rapporti di forza che si agitano dietro le scelte politiche, economiche e culturali, trovano un limite superiore alla loro espressione nella comunanza dei possibili effetti catastrofici della crisi ambientale.
Al cuore della multi-poli-crisi attuale, crisi di civiltà, crisi di società e crisi del pianeta, c'è, secondo Morin, essenzialmente una crisi dell'umanità (ivi, pp.87-88). Umanità che non riesce ad accedere a se stessa, a comprendere la propria condizione e, di conseguenza, a prendere coscienza dei limiti e delle possibilità che la coinvolgono. È in questo senso che sembra possibile affermare il primato del pedagogico postulato nel titolo di questo paragrafo, del pedagogico come luogo per eccellenza deputato ad occuparsi dell'umano e del formarsi del soggetto in quanto pienamente umano.
Alle sfide richieste dalla comunità di destino intesa come destino comune, occorre rispondere con l'impegno per l'edificazione di una Comunità umana che reclami un nuovo umanesimo, un *umanesimo planetario* capace di assumere una prospettiva biocentrica e concepire l'uomo come soggetto vivente (Manghi 2009, Morin, 2002-2004) che si determina in modo auto-eco-socio-organizzazionale, nella pluralità dinamica, complementare e antagonista, di tali dimensioni.

> La coscienza della comunità di destino – scrive Morin – ha bisogno (…) di un'identità comune che non può essere la sola comunità umana astratta, già riconosciuta da tutti, poco efficace a unirci; è l'identità che viene dalla filiazione di un'entità *materna e paterna concretizzata nel termine patria, e che porta alla fraternità milioni di cittadini che non sono affatto consanguinei*. Ecco cosa manca, in qualche modo, perché si compia una comunità umana: la coscienza che siamo figli e cittadini della Terra-Patria (Morin, 2002, p. 226).

Siamo ancora agli albori, sostiene Morin, del passaggio dalla globalizzazione alla costruzione della società-mondo che consente di ricomporre le contraddizioni e di interpretare le interdipendenze della società attuale che è unificata solo da un punto di vista tecno-economico. Il DNA dell'attuale sviluppo planetario è composto, scrive Morin nell'*Identità umana*, da una doppia elica, una di dominazione, conquista, violenza, l'altra, che sorge dal necessario antagonismo, la mondializzazione dell'umanesimo, che rigenera e sviluppa le potenzialità dell'umanesimo europeo. Ne consegue

l'auspicabilità di una progettualità educativa in grado di rigenerare le idee emancipatrici, all'interno di un ideale formativo che veda

> "la demistificazione" dell'ideologia del progresso e della crescita illimitata (…) strettamente collegate alla formazione di un soggetto resistente, per favorirne, attraverso adeguati processi educativi, l'acquisizione e lo sviluppo di determinate capacità che lo rendano partecipe, consapevole e responsabile del proprio agire sociale (Sirignano, 2021, p. 129).

In questa direzione, quella espressa da Morin è, come sostiene Emiliana Mannese (2021b), una "Pedagogia dinamica" generatrice di una progettualità definibile in corrispondenza della crisi, in maniera critica, responsabile e creativa, non meramente adattativa; una "Pedagogia come scienza di confine nella policrisi", capace di agire nella multidimensionalità come

> possibilità di leggere, interpretare e affrontare, con sguardo pedagogico, la difficoltà, il disagio, la sofferenza esperiti oggi dall'umano al confine tra le diverse crisi che lo attraversano, rinvenendo in questi processi le dinamiche rigenerative in atto, per potersene prendere cura nella prospettiva di un nuovo "umanesimo planetario". Assumendo questo confine dell'umano come "non luogo" del pensiero da abitare e fecondare dinamicamente, come periferia "critica" del vivere nella quale situare quella *cura hominis* che è metodo per promuovere percorsi di rigenerazione del senso e delle relazioni umane e viventi, nell'orizzonte di una spiccata crescita della coscienza della *comunità di destino planetaria* di cui siamo parte (pp. 276-277 e Cfr, Mannese, 2021a).

LO SVILUPPO SOSTENIBILE: UN CONCETTO AMBIVALENTE

Nell' *Etica* (2005) Morin afferma che la società-mondo, per emergere, ha bisogno di una politica di civiltà e di una politica dell'umanità che si sostituiscano alla politica dello sviluppo (p. 166). A più riprese, e segnatamente in *Terra-Patria* (1994) e nella *Via* (2012), Morin affronta una critica radicale del concetto di sviluppo sul quale si è fondato e costituito il processo di mondializzazione. Critica tanto radicale da mettere in discussione, almeno in parte, persino l'attributo di sostenibilità che allo sviluppo è stato affiancato. Nel nucleo teorico e paradigmatico dello sviluppo non è possibile, secondo l'autore, trovare la via di accesso per "accedere all'umanità", per poter, così, delineare le caratteristiche del nuovo umanesimo planetario, per operare una trasformazione generativa e rigenerativa del rapporto dell'uomo con se stesso e con il suo ambiente, dell'organizzazione della società verso la società-mondo e della vita.
È possibile sintetizzare le ragioni e le argomentazioni poste da Morin con una questione di metodo: senza una critica radicale del concetto stesso di sviluppo, che in gran parte può rendersi esplicabile a partire dalle conseguenze che la sua messa in atto ha prodotto, senza la coscienza chiara che nel processo di sviluppo si nasconde ed opera, al suo interno, una forza di sottosviluppo, ambientale, sociale, intellettuale ed etico, il termine sostenibile aggiunto allo sviluppo, che pure contiene una radice etica, finisce con l'essere un mero aspetto addizionale, in quanto, da solo, non è in grado di moralizzare l'idea stessa di sviluppo (Morin, 2007, p. 87).
Non vi è corrispondenza necessaria tra sviluppo e umanità: lo sviluppo non produce necessariamente maggiore umanizzazione e nemmeno quel ben-essere, nel senso ampio, intangibile e non determinato da un modello culturale, del termine. Non rispetta né esprime la globalità di significato che l'umano incarna.
Difatti, il nucleo del concetto di sviluppo è un nucleo tecno-economico che "conosce solo il calcolo come strumento di conoscenza (indici di crescita, di prosperità, di reddito, statistiche che pretendono di misurare tutto)" (ivi, p. 13), laddove ciò che non è quantificabile costituisce, invece, ciò che è più importante nella vita.

> Il calcolo – continua – non ignora solo le attività non monetizzabili (…), gli aiuti reciproci, l'uso dei beni comuni, la parte gratuita dell'esistenza, ma ignora anche, e soprattutto, quello che non può essere calcolato né misurato: la gioia, l'amore, la sofferenza, la dignità, cioè il tessuto stesso delle nostre vite (ibidem).

Così come lo sviluppo è capace di ignorare l'umanità dell'essere umano, non ha nemmeno nessuna correlazione diretta con la democrazia, con le libertà e i diritti ed è invece compatibile con le dittature "nelle quali si congiunge con l'asservimento dei lavoratori e con la repressione poliziesca …" (ivi, p.11).
In questo senso,

> La riduzione dell'esperienza umana a "dimensione contabile" della razionalità strumentale conduce a porre l'enfasi sui *problemi* legati all'idea di sostenibilità ovvero a stimare l'impatto economico generato da vincoli e limitazioni di diverso genere; a concepire l'idea di tutela dei beni naturali come una questione i cui costi sono tendenzialmente da esternalizzare rispetto all'attività produttiva e comunque difficilmente quantificabili. Se i principi ispiratori dello sviluppo sono quelli del *self interest* non sorprende che la prospettiva attraverso cui l'antropologia minimalista dell'*homo oeconomicus* interpreti il tema della sostenibilità permanga insoddisfacente (Malavasi, 2010, pp.7-8).

Lo sviluppo si presenta, inoltre, come *formula standard* (ivi, p. 13) che ignora i contesti umani e culturali e impone il modello occidentale come "archetipo universale per il pianeta" (ibidem) presentandosi, così, in una veste egemonica e imperialista.

> La stessa qualificazione espressa dall'aggettivo sostenibile induce a considerare che i possibili limiti e le eventuali condizioni dello sviluppo non possono essere classificati in modo oggettivo ed in senso universale, poiché se mutano il contesto storico, le condizioni economiche e l'ambito sociale cambiano anche i significati ad esso attribuibili (Tomarchio & D'Aprile, 2018, p. 149).

In questo senso, sviluppo, occidentalizzazione e globalizzazione costituiscono i volti fondamentali della crisi planetaria.
Infine, nella sua matrice tecno-economica fondata sul calcolo e il quantificabile, ossia su una presunta concezione di validità e auto-efficacia, lo sviluppo tende a produrre deresponsabilizzazione, perché si veste di una pretesa di (presunta) neutralità e oggettività; perché, separando e disgiungendo la realtà nelle sue componenti isolate, deresponsabilizza riguardo il globale e il planetario, che è invece l'unico contenuto reale entro cui collocare le scelte e le decisioni.
In tal modo, contiene in sé qualcosa di anti-etico che produce necessariamente individualismo e iperspecializzazione e, di conseguenza, in vario modo, come aveva sottolineato Ortega y Gasset, di nuovo deresponsabilizzazione. Scrive Morin: "poiché la solidarietà e la responsabilità sono due fonti della morale, si può dire che lo sviluppo ha un carattere immorale…" (2007. p.87).
Il modello di sviluppo elaborato dalla modernità Occidentale si è fondato e si fonda essenzialmente, come si è visto, su uno sviluppo inteso in termini tecno-economici che, assieme a innegabili progressi in tutti i campi, ha prodotto un sottosviluppo morale che necessita di essere sottoposto a critica radicale e a cui vi è bisogno di porre non solo un limite ma un'inversione e una trasformazione. "Vi è uno sviluppo specifico – scriveva nel 1993 – del sottosviluppo mentale sotto il primato della razionalizzazione, della specializzazione, della quantificazione, dell'astrazione, della perdita di responsabilità: e tutto ciò provoca lo sviluppo del sottosviluppo" (1994, p. 105).
La messa in discussione dell'idea di sviluppo non comporta né un'operazione parziale, né l'opportunità, irrealistica, di fare *tabula rasa* di un modello che contiene potenzialità emancipatrici da rigenerare. Superando la logica binaria con quella sistemico-organizzazionale, occorre pensare entro, e promuovere nella prassi e nella progettualità, il binomio sviluppo/inviluppo. Con il termine inviluppo, Morin allude al processo: "di conservazione delle protezioni comunitarie, di salvaguardia delle qualità che lo sviluppo tende a distruggere, di orientamento verso i valori non materiali della sensibilità, del cuore, dell'anima" (Morin, 2012, p. 35) che determina

> il ritorno di ciascuno ai suoi bisogni interiori, la stimolazione delle attitudini a comprendere l'altro (vicino e lontano), il ritorno al tempo lungo del proprio ritmo interiore, non spezzettato e non strettamente cronometrato (…), il primato della qualità poetica del vivere (ivi, p. 23).

Il binomio complementare consente di tenere assieme le dimensioni positive dell'individualismo e della comunità, corrispondendo "all'aspirazione dell'essere umano ad associare autonomia e comunità" (ibidem).
Dal punto di vista della riflessione educativa, è bene che essa acquisisca una finalità *destrutturante*, rispetto all'unico modello di sviluppo che verrebbe in questo modo disarticolato e non concepito come un monolite infrangibile, per formare *resistenti*, in grado di immaginare assetti sociali alternativi e radicalmente diversi (Cfr. Sirignano, 2012, pp. 98, 113).
Risulta utile, inoltre, concepire lo sviluppo sostenibile entro le traiettorie definite da una riflessione educativa di tipo interculturale (Cfr. Fiorucci, 2018) imperniata sui concetti di simbiosi, meticciato, ibridazione. Una concezione interculturale postcoloniale, che integri, attraverso l'idea di etica planetaria, fornita di una struttura epistemologica intrinsecamente critica ed autocritica che abbia come criterio discriminante la coscienza della parzialità e dell'incompletezza di ciascuna cultura come meccanismo antiegemonico. In sintonia con alcuni aspetti della complessità elaborata da Morin, Boaventura de Sousa Santos (2021) descrive l'egemonia come una forma di colonialismo culturale, epistemologico, metodologico, strettamente dipendente dai rapporti di forza concreti. Il tentativo metodologico di dar vita a una dimensione autenticamente interculturale è strettamente connesso a un'esigenza di natura politica che interpreti la realtà a partire dalla "sofferenza umana" per trasformare i modelli dell'organizzazione sociale, economica, culturale, laddove hanno dato vita a condizioni miserevoli al fine di dare voce e affermare i diritti, i desideri e le aspirazioni delle persone concrete.

DALL'ECOLOGIA AL PENSIERO ECOLOGIZZATO

La nascita dell'ecologia ha rappresentato l'apparizione della prima scienza sistemica e transdisciplinare, la prima scienza, spiega Morin, in grado di pensare contemporaneamente le interazioni particolari e l'insieme globale agendo secondo l'imperativo della regolazione piuttosto che della distruzione e della eliminazione; la conoscenza ecologica richiede, dunque, di agire contrariamente al processo di iperspecializzazione e compartimentazione delle discipline e, per fare ciò, necessità di pluricompetenze nei differenti campi e di una razionalità *comprendente* che sia in grado di pensare le interazioni e di articolare le competenze specializzate (Cfr., Morin, 2007, pp. 31-47, Morin, 2012, pp. 67- 80).
Ai "saperi ambientali" (Cfr., Gennari, 2003) si riferiscono tutte le scienze particolari, in *primis* quelle biologiche, ma anche quelle antropologiche, che danno vita all'ecoantropologia, le scienze della terra, l'economia, che ne rappresenta un aspetto fondamentale, l'ingegneria, l'architettura, le scienze agrarie e veterinarie, le scienze giuridiche, la geografia, le scienze sociali e politiche. Settori della storia, della storia dell'arte e della letteratura giocano un ruolo fondamentale nel promuovere la coscienza e la cultura dell'ambiente. Infine, tutte le scienze pedagogiche (pp. 30- 32).
Al cospetto del degrado ambientale a livello globale, degli effetti disastrosi nelle economie e nelle esistenze degli individui e di intere popolazioni causati dai cambiamenti climatici, l'ecologia si è trasformata da mera disciplina scientifica a coscienza ecologica. Al di là delle convinzioni diffuse, al di là delle diverse prospettive e ideologie sorte al riguardo, nella consapevolezza che risposte assolute e definitive non sono date, l'allarme ha prodotto l'insorgere di tale coscienza ecologica che ha prodotto a sua volta: "1. La reintegrazione del nostro ambiente nella nostra coscienza antropologica e sociale; 2. La resurrezione ecosistemica dell'idea di natura; 3. L'apporto decisivo della biosfera

nella nostra coscienza planetaria" (Morin, 2007, p. 34). Rimane, però, ancora da affermarsi un pensiero ecologizzato che, come suggerisce ancora Morin:

> […] è estremamente difficile poiché contraddice principi radicati in noi sin dalla scuola elementare, quando ci insegnano a fare separazioni e scissioni nel tessuto complesso del reale, a isolare dei campi del sapere senza poterli associare. Poi ci convincono che siamo condannati alla chiusura delle discipline, che il loro isolamento è indispensabile, mentre oggi le scienze della Terra e l'ecologia ci dimostrano che è possibile un riaccorpamento disciplinare. Siamo in qualche modo comandati da un paradigma che ci costringe a una visione segmentata delle cose; siamo abituati a pensare l'individuo separato dal suo ambiente e dal suo *habitat*, a chiudere le cose in se stesse (2007, p. 41).

Con il concetto di ecosistema, strettamente connesso alla visione ecologica, si realizza quella necessaria integrazione (o reintegrazione) dell'uomo con la natura e l'ambiente, in quanto emerge pienamente la consapevolezza dell'impossibilità che l'osservatore si possa trarre fuori da quanto osservato, ritornando, così, a far parte del mondo che vuole conoscere e in cui vuole agire. Viene messo in luce che le stesse trasformazioni messe in atto dall'uomo sull'ambiente circostante agiscono ricorsivamente e retroattivamente di modo che anche l'uomo ne venga trasformato. Le sorti dell'uomo e dell'ambiente in cui vive sono, così, indissolubilmente legate.
L'affermazione del pensiero ecologizzato reclama l'avvento di un circolo virtuoso tra la rivoluzione epistemologica sottesa alla complessità e le ragioni dell'ecologismo e dell'etica planetaria in quanto la concezione scientifica prodotta dall'oggettivismo, dalla ricerca dell'oggettività, produttrice di un metodo che astrae, separa, isola l'oggetto della conoscenza, lascia il posto ad una conoscenza sistemica che, dall'indeterminazione heisenberghiana, reintroduce l'osservatore nel contesto dell'osservazione, come parte di un tutto che si propone di analizzare e conoscere.
In questa direzione Morin, che, come è noto, considera l'iperspecializzazione del nostro tempo come un processo che necessita di essere integrato in un tipo di logica complessa, sistemica, relazionale e relazionante; sostiene che il pensiero ecologico, più che la scienza ecologica *tout court*, contiene in sé la capacità di superare l'arbitrario ed errato frazionamento dei campi del sistema-sapere

> Il plesso concettuale crisi/sviluppo configura per la progettualità pedagogica la rilevanza sistemica dei rapporti di interdipendenza (tra natura e cultura, individuo e collettività, ambiente e società, ecc.); designa l'importanza di individuare connessioni per costruire scambi significativi tra ambiti disciplinari e paradigmi differenti; individua una correlazione essenziale tra problematicità del sapere e incertezza nelle procedure applicative (Malavasi, 2010, p.73).

È nell'orbita di un tale approccio alla riflessione pedagogica che probabilmente Mannese auspica che questa si apra "ad una dimensione che è insieme inter-trans disciplinare che, attraverso le categorie del pedagogico, legge ed interpreta il sociale" (Mannese, 2021a, p. 25).
La cecità dei sistemi educativi e formativi sembra consistere infatti, fondamentalmente, proprio nel non riuscire a fornire alla necessaria specializzazione quella dimensione sistemica e globale generatrice di comprensione concreta da un lato e di responsabilizzazione individuale e collettiva, dall'altro. Si tratta di aggiungere, in questo caso, alle poli-multi crisi che caratterizzano il nostro tempo, una crisi cognitiva intesa come incapacità di pensare la complessità e che genera ricadute immediate anche nel terreno dell'etica.
Un modello di sviluppo obbediente ai modelli di efficienza e utilità, dominato dal calcolo, dal controllo, difficilmente può contribuire all'affermarsi di una trasformazione che vada nella direzione della sostenibilità. La rivoluzione paradigmatica sottesa alla nascita di un pensiero ecologizzato non avviene a partire dagli interventi specifici e programmatici. Tutt'al più li precede. Può muoverla, invece, un'*educazione di civiltà* guidata da due imperativi: quello della *solidarietà* e quello della *qualità della vita*. L'imperativo della solidarietà, che ha fatto parte della storia della civiltà, sembra essere al momento "sottosviluppato" rispetto all'altra struttura che qualifica il soggetto-individuo moderno che è quella dell'auto affermazione egocentrica rispetto alla dimensione relazionale-di -

comunità. Afferma infatti Morin: "una società può progredire in complessità, cioè, nello stesso tempo, in libertà, in autonomia e in comunità, solo se progredisce in solidarietà" e solo se si afferma "il sentimento vissuto di appartenenza alla comunità" (Morin, 2012, p. 49).
Per corrispondere all'imperativo della solidarietà, Morin reclama persino la nascita di figure e strutture istituzionalizzate e formalizzate come gli "agenti della solidarietà" e le "case della solidarietà" (ibidem). Per dare concretezza e attuazione all'imperativo della qualità della vita bisognerebbe riconoscere « "i bisogni poetici dell'essere umano" e concepire il benessere "in senso esistenziale" (ivi, p. 50), sostituendo all'egemonia della quantità l'egemonia della qualità; all'ossessione del più l'ossessione del meglio» (ivi, p. 80).

> È ormai su questa Terra – scrive – sperduta nel cosmo astrofisico, questa Terra "sistema vivente" delle scienze della Terra, questa biosfera Gaia, che può concretizzarsi l'idea umanista dell'epoca dei Lumi, che riconosce la stessa qualità a tutti gli uomini. Questa idea può allearsi al sentimento della natura dell'era romantica, che ritrovava il rapporto ombelicale nutritivo con la Terra-Madre. Allo stesso tempo, possiamo far convergere la commiserazione buddista per tutti i viventi, la fraternità cristiana e la fratellanza internazionalista-erede laica socialista del cristianesimo-la coscienza planetaria di solidarietà che deve legare gli umani tra loro e con la natura terrestre (Morin, 2007, p. 47).

FORMARSI ENTRO LE CATEGORIE DI LIMITE E FUTURO

I concetti di sviluppo sostenibile e di sostenibilità vengono spesso adoperati come sinonimi, non a torto dal momento che si tratta di due specificazioni che si implicano a vicenda. Nella relazione del GreenComp, il Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità pubblicata nel 2022 dal Centro comune di ricerca della Commissione europea per la scienza e la conoscenza, viene stabilita una distinzione, accompagnata a una premessa che identifica il concetto di sostenibilità come "complesso da definire ed estremamente ambiguo". Complessità e ambiguità si articolano nella specificazione della sostenibilità come ciò che, si legge nel documento, "si riferisce a cose diverse per gruppi diversi di persone in tempi diversi", pur rimandando a qualcosa che allude alla stabilità: come "obiettivo a lungo termine, ad esempio, il raggiungimento di un mondo più sostenibile".
Lo sviluppo sostenibile è invece riconducibile ai "numerosi processi e percorsi utilizzati per stimolare lo sviluppo, o raggiungere il progresso, in modi sostenibili". Viene infine proposta una definizione specifica del significato di sostenibilità: "dare priorità alle necessità di tutte le forme di vita e del pianeta, garantendo che l'attività umana non superi i limiti del pianeta" (pp. 11-12). Lo sviluppo sostenibile può essere compreso a partire dalla definizione che ne viene data nel Rapporto Brundtland come "quello sviluppo che consente alla generazione presente di soddisfare i propri bisogni senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri".
Edgar Morin attribuisce all'idea di sostenibilità il significato di *durevolezza* che "aggiunge allo sviluppo la presa in considerazione della salvaguardia della biosfera e correlativamente della salvaguardia delle generazioni future" (Morin, 2012, p. 14).
Individuati in questo modo i due concetti correlati, si vede come essi rimandino a due categorie fondamentali entro cui si ritiene necessario pensare lo sviluppo umano: il concetto di limite e il concetto di futuro.

> Nei fatti, – scrive Pierluigi Malavasi – la sostenibilità è intesa da molti come un *driver* di crescita, ma non può esaurirsi nella scoperta di nuove classi di profitto, come il risultato di una mera reingegnerizzazione innovativa ed ecologica dei processi produttivi. Di fronte alla possibilità dell'autodistruzione e della catastrofe, l'umanità deve *imparare il futuro*. Individui e società sono impreparati di fronte alle sfide poste dai problemi globali (2018, p.13).

Se è tra le dimensioni, difficili da comprendere ed abbracciare, di limite e futuro che si gioca la sfida della sostenibilità, la riflessione pedagogica incontra il tema della formazione a e entro la possibilità di immaginare, comprendere e problematizzare, costruire (costruendosi nel) il limite e il futuro. In questo modo, secondo Lombardi,

> l'educativo ambientale come *bene-fine comune* non può dunque esaurire la sua azione pedagogica nell'educazione ambientale, ma deve poter attivare una cultura di tipo ecologico e forme di apprendimento complesse in grado di orientare l'agire umano verso nuove *configurazioni cognitive* capaci di guidare le azioni umane all'ambiente *come contesto educativo- formativo*, come *responsabilità politico-territoriale*, nonché come dimensione di *senso* (Lombardi, 2016, p. 232*).*

Alla riflessione e alla progettazione pedagogica ed educativa è affidato il compito di individuare competenze specifiche, programmi, figure professionali *ad hoc* piuttosto che competenze professionali da sviluppare nel settore delle professioni educative come in tutti gli altri settori, nella direzione in cui "…la *cultura della sostenibilità* rappresenta una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione istituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà" (Malavasi, 2018, p.12).
Alla formazione di un soggetto ecologico, nella prospettiva delineata da Morin e, più in generale, entro il paradigma della complessità, limite e futuro sono indispensabili poiché delineano una condizione antropologica fondata sui temi dell'incertezza e dell'inatteso. Il limite è connaturato all'identità umana ma occorre saperlo pensare; l'inatteso è costitutivo della storicità e dinamicità della prassi. I temi trovano, nella tematizzazione operata da Morin, una stretta correlazione ricorsiva specialmente se si fa riferimento a un paragrafo di *Terra-Patria* intitolato "Ritrovare la relazione passato-presente-futuro" e al capitolo "II futuro: probabile e improbabile" contenuto in *Sette lezioni sul pensiero globale.* Nel primo testo citato, Morin definisce la situazione attuale della relazione passato-presente-futuro come crisi del futuro, ipertrofia del presente e atrofizzazione e cristallizzazione del passato. La rivitalizzazione della relazione dialogica tra i tempi dovrebbe passare per un passato che, lungi dall'essere rappresentato dal passato di un'etnia o di una nazione, si riferisca al particolare della storia e all'universale dell'"*arché* antropologica-biologica-terrestre" (p. 110); per un presente in cui sia restaurata l'intensità del vivere; per una tensione verso un futuro non illusorio ma aperto, nonostante e grazie all'incerto che lo sostanzia, alle *aspirazioni e alle finalità umane*.
In *Sette lezioni*, Morin pone al centro del suo ragionamento la riflessione sulla storia mostrando come sia essenziale concepire assieme l'idea di futuro e quella di limite, come la prima, in particolare modo, sia possibile solo se fondata sul limite. Nelle pagine in questione vengono richiamate la *società del rischio* di Ulrich Beck e l'idea di *antropocene* come lezioni positive per la presa di coscienza della responsabilità verso la natura e verso noi stessi, capaci di *illuminare il futuro*. Vengono messe in discussione le filosofie della storia, imputate di una pericolosa *futorologia*, come nel caso delle concezioni di fine della storia e di conflitto di civiltà, che possono fungere da *profezie autorealizzatrici*. La lezione della storia non è altro che la rivelazione del carattere antropologico di *Homo sapiens/demens* e della dimensione dialettica, la sola in grado di offrire le categorie con le quali interpretare il presente e comprendere l'incertezza del futuro.

CONCLUSIONI

Nel riportare sulla terra, destituiti della loro presunta realtà, i termini opposti di ogni transeunte, diveniente, instabile, incerto, precario equilibrio che restituisca loro realtà e nell'offrirli all'impegno e alla responsabilità degli individui che tessono la storia, la dimensione dialettica della formazione sembra delinearsi come *conditio sine qua non* per affrontare, nella indispensabile chiave sistemica, il problema dello sviluppo. Senza dimenticare che tessere la storia non è compito che possa essere assolto senza che passioni, sentimenti, ideali lo accompagnino e lo sollecitino, giusto quanto afferma il filosofo:

> Nell'ordinamento del mondo un ingrediente sono le passioni, l'altro è il momento razionale. Le passioni sono l'elemento attivo. Esse non sono affatto opposte costantemente alla moralità, bensì realizzano l'universale […]. Nessuna cosa è mai venuta alla luce senza l'interesse di coloro la cui attività cooperò a farla crescere; e dal momento che ad un interesse noi diamo il nome di passione, così […] dobbiamo dire in generale che nulla di grande è stato compiuto nel mondo senza passione (Hegel, 1981, pp. 62-63).

BIBLIOGRAFIA

Beck, U. (2013). *La società del rischio.* Roma: Carrocci.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022) *GreenComp* – Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità. Bacigalupo, M., Punie, Y. (Eds.), Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Lussemburgo.

Ceruti, M. & Bellusci, F. (2021). Governare ed educare al tempo della complessità*. Attualità Pedagogiche, 3*(1), 35-42.

Fiorucci, M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale. *Pedagogia oggi, 16*(1), 115-127.

Gennari, M. (2003). Enciclopedia dell'ambiente, saperi sociali e formazione dell'uomo. In P. Malavasi (Ed.), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile* (pp. 15-39). Milano: I.S.U. Università Cattolica.

Hegel, G.W.F. (1981). *Lezioni sulla filosofia della storia I*. Firenze: La Nuova Italia.

Lombardi, M.G. (2016). L'educativo ambientale tra pedagogia verde, pedagogia ecologica ed ecologia relazionale. *Civitas educationis, 5*(1), 221-234.

Malavasi, P. (2003). Coscienza ecologica, discorso pedagogico, responsabilità educativa. In P. Malavasi (Ed.). *Per abitare la terra, un'educazione sostenibile*. (pp. 59-76). Milano: I.S.U. Università Cattolica.

Malavasi, P. (2007). (Ed.). *L'impresa della sostenibilità: tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e pensiero.

Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.

Malavasi, P. (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale.* Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.

Malavasi, P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia oggi, 16*(1), 11–13.

Manghi, S. (2009). *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo*. Torino: Erickson.

Mannese, E. (2021a). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento, 19*(1), 24-30.

Mannese, E. (2021b). Una "pedagogia dinamica", nella policrisi. In M. Ceruti, (Ed.), *Cento Edgar Morin.* (pp. 275-277). Milano: Mimesi Edizioni.

Morin, E. & Kern, A.B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2002). *L'identità umana.* Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2004). *La vita della vita.* Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2005). *Etica*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2007). *L'anno I dell'era Ecologica*. Roma: Armando Editore.

Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica.* Firenze: La Nuova Italia.

Ortega y Gasset, J. (1962). *La ribellione delle masse*. Bologna: Il Mulino.

Sirignano, F. M. (2012). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.

Sirignano, F.M. (2021). La crisi delle democrazie europee e l'esigenza di una pedagogia politica. *Attualità pedagogiche*, *3*(1), 122-133.

Sousa Santos de, B. (2021). *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio.* Roma: Castelvecchi.

Tomarchio, M.S., & D'Aprile, G. (2018). L'educazione (in)sostenibile. L'armonizzazione necessaria. *Pedagogia oggi*, *16*(1), 145-160.

Attribuzione

L'articolo è frutto di una scrittura condivisa. Per fini di riconoscimento accademico i paragrafi sono così attribuiti: a Stefania Maddalena i paragrafi: "La crisi ambientale come crisi dell'umanità: primato del pedagogico e pedagogia come scienza di confine" e "Lo sviluppo sostenibile: "un concetto ambivalente" e a Maria Federica Paolozzi i paragrafi: Dall'"ecologia al pensiero ecologizzato" e "Formarsi entro le categorie di limite e futuro"; l'introduzione, le conclusioni e la bibliografia sono equamente attribuibili.