



Lived space
Spazio vissuto



Uncertainty as an epistemic and pedagogical value of educational
and formative ecosystems in the pedagogical anthropology of E. Morin:
Field experience and a new paradigm in education*

L'incertezza come valore epistemico e pedagogico degli ecosistemi
educativi e formativi nell'antropologia pedagogica di E. Morin:
Esperienza di campo e nuovo paradigma in educazione

Vincenzo Salerno

Università di Neuchatel – vincenzo.salerno@unine.ch

Leonardo Rigoni

Istituto Universitario Salesiano di Venezia – leonardo.rigoni@studenti.iusve.it

ABSTRACT

E. Morin has been declaring for a long time that radical changes in pedagogical paradigm and educational actions are needed, especially due to the pandemic crisis, which has led to a rediscovery of uncertainty in our life. For this reason, it is necessary to start reflecting on this experience as an educational category, both at an epistemological and existential level. This operation requires the training of skills related to the way of thinking and the way in which personal and Community educational actions are thought, in order to live uncertainty as one of positive and unavoidable human experience. In this regard, it is possible to identify an anthropological harmony between Morin's insights, phenomenology and psychoanalysis, referred in particular to issues of uncertainty, complexity and "ecology of action". The article, starting from a field experience in educational and formative ecosystems, aims to define a possible pedagogical anthropology's proposal, focused to the issues of uncertainty and complexity.

E. Morin sostiene da molto tempo l'urgenza di un radicale cambiamento di paradigma pedagogico e di pratiche educative, soprattutto a causa crisi pandemica, che ci ha fatto riscoprire l'incertezza nelle nostre vite. Per questa ragione, è necessario iniziare a riflettere su questa esperienza come categoria educativa, sia a livello epistemologico che esistenziale. Questa operazione esige la formazione di competenze che riguardano il modo di pensare l'azione educativa personale, per educare a vivere l'incertezza come un'esperienza positiva ed ineludibile del nostro essere uomini. A questo proposito è possibile ravvisare una sintonia antropologica tra le intuizioni di Morin, la fenomenologia e la psicoanalisi riguardo il tema dell'incertezza, declinato a partire da quelli della complessità e dell'"ecologia dell'azione". L'articolo, partendo dall'esperienza di campo in ecosistemi educativi e formativi, si pone l'obiettivo di delineare una possibile proposta di antropologia pedagogica sensibile ai temi dell'incertezza e della complessità.

* Attribuzione delle parti: Vincenzo Salerno paragrafo 2 e 3, Leonardo Rigoni Introduzione e paragrafo 1.

KEYWORDS

Morin; education; uncertainty; paradigm; ecosystems
Morin; educazione; incertezza; paradigma; ecosistemi

Introduzione

La pandemia ha messo a dura prova gli individui, le comunità e la società tutta, lasciando una ferita difficilmente rimarginabile nel breve periodo. Una delle esperienze che è stata maggiormente ferita da questo tragico evento è stata la scuola, ma anche i sistemi educativi e formativi in generale. E. Morin (2020), uno tra i più prolifici e noti filosofi del nostro tempo, ha dedicato diverse riflessioni sulla crisi pandemica, le sue conseguenze e le possibili vie d'uscita per il futuro. Morin ci avvisa, innanzitutto, come la pandemia abbia reso esplicito il fatto che i vari eventi che accadono nel mondo sono tra loro interconnessi e che è quindi necessario recuperare uno sguardo che riesca a tenere insieme i vari fattori, adottando un'ottica sistemica e di complessità. È necessario perciò imparare nuovamente che nessuno di noi è un individuo isolato, ma siamo tutti in relazioni di interdipendenza con gli altri e il territorio che abitiamo (Bateson, 1976).

Le riflessioni sulla pandemia di Morin fanno da eco ad altri suoi pensieri articolati in tempi meno sospetti e riguardanti le tematiche educative (Morin, 2015). Già allora il filosofo francese prospettava per i giovani un'educazione ed una formazione al "pensiero complesso" per far fronte ad eventuali situazioni di difficoltà e per imparare a leggere i segnali e a prevedere eventuali catastrofi. Nessuno avrebbe mai pensato, però, di trovarsi di fronte a una crisi globale di questa portata. Tuttavia, le riflessioni sulla pandemia di Morin possono aiutarci a sviluppare nuovi scenari partendo da consapevolezza antiche, che però sembravano andate perdute nella nostra società ipermoderna e globalizzata, ma che il Coronavirus ha riproposto con forza.

Un aspetto che la crisi pandemica ha evidenziato è, per esempio, la riscoperta dell'esperienza dell'incertezza nel vissuto collettivo. Dopo il Coronavirus, nell'uomo europeo e occidentale del XXI è tornata prepotentemente la sensazione che "anche se celata o rimossa, l'incertezza accompagna la grande avventura dell'umanità, ogni storia nazionale, ogni vita 'normale'. Perché ogni vita è un'avventura incerta" (Morin, 2020, p. 30). Per questo motivo il filosofo auspica che con l'incertezza, costitutiva della vita, che la crisi sanitaria e sociale ha riportato in luce, l'essere umano possa imparare a convivere e a trarne frutto per il futuro (p. 61). E perché questa speranza si realizzi è necessario che essa diventi una preoccupazione innanzitutto educativa, che possa orientare futuri scenari e preparare le nuove generazioni alle sfide che si presenteranno loro sempre più frequentemente abitando ecosistemi complessi le cui parti sono intrecciate ed interdipendenti (Ellerani, 2020a).

Per raccogliere la sfida lanciata dal filosofo e tentare di dare seguito fecondo a queste provocazioni, può essere utile il contributo di due visioni epistemologiche, antropologiche e per questo pedagogiche, come la fenomenologia e la psicoanalisi. Sullo sfondo di una riflessione critica, simile a quella articolata da Morin stesso, entrambe queste correnti di pensiero vedono nell'incertezza – in quanto tratto ineliminabile di un pensiero della complessità ed esperienza che caratterizza le nostre vite e l'avventura educativa – una dimensione, epistemologica ed

esistenziale, da educarci ad abitare con responsabilità. È per questa sintonia di fondo che sembra interessante utilizzare fenomenologia e psicoanalisi per illuminare e rafforzare alcune intuizioni di Morin, soprattutto quelle riguardanti la complessità e l'“ecologia dell'azione” rilette da un punto di vista educativo.

Le riflessioni che seguono provengono dall'esperienza di campo in una comunità residenziale socio-educativa per minori e, parallelamente, da quella in una per minori stranieri non accompagnati, che però sembrano poter essere estese fruttuosamente anche ad altre esperienze educative e formative. La scelta di raccogliere riflessioni ed esperienze a partire da questi due contesti è perché essi sono un esempio di quello che potremmo definire “ecosistema educativo e formativo” (Ellerani, 2021), in cui si riescono a tenere insieme diversi aspetti (crescita personale e professionale, inserimento sociale, formazione personalizzata) in un'ottica di sostenibilità di vita per gli ospiti che sia rispettoso di se stessi, degli altri e dell'ambiente. Proprio a partire dalla complessità di queste strutture si è pensato di poter indagare la dimensione dell'incertezza. L'articolo si propone, quindi, di delineare una nuova cultura epistemica in pedagogia, per tenere di concepire, anche in questo campo, un cambiamento significativo di paradigma (Morin, 2015, p. 29).

1. Verso una epistemologia pedagogica della complessità

1.1 Interconnessione e transdisciplinarietà: una riforma del pensiero e dell'insegnamento

E. Morin, nel panorama dell'epistemologia pedagogica, soprattutto nel rapporto tra pedagogia e scienza, ha sviluppato, in campo educativo, un pensiero che si può definire “epistemologia della complessità”, sottolineando come, nella realtà sottostante tutti i saperi, siano essi matematici, fisici o riguardanti quelli delle scienze umane, entrino in gioco condizioni di caos, di dissimmetria e di disequilibrio, ma anche di creatività. Queste dimensioni si oppongono a quelle caratteristiche che facevano parte del sapere scientifico di matrice positivista, che abbracciava invece concetti quali quello di ordine, di linearità e simmetria. Questi concetti sono tipici dei saperi scientifici, che per molto tempo si sono ritrovati ad essere il paradigma dominante anche di un certo tipo di epistemologia pedagogica. Infatti, questo particolare sguardo epistemologico ha avuto delle ricadute inevitabili anche sulla pratica educativa. La sfida di Morin (2015) è quella di evidenziare come questo paradigma sia inadatto a sostenere una visione complessa dell'educazione: l'apprendimento non si può considerare come una mera successione di eventi controllabili da un punto di vista scientifico che riducono, di fatto, un'esperienza complessa come quella educativa ad un esperimento. Morin dice che, anche se questo controllo dell'azione educativa e di apprendimento fosse possibile, esso sarebbe comunque nocivo: da una parte, perché non favorirebbe l'“apprendere all'apprendere” (Morin, 2015, p. 86), mentre dall'altra parte non favorirebbe lo sviluppo di un pensiero che per l'autore è fondamentale, ovvero il “pensiero multidimensionale”. Solo questo tipo di pensiero può aiutare veramente l'educando o lo studente ad affrontare la complessità della realtà che gli si presenta dinanzi ogni giorno. Infatti, per Morin, è estremamente importante, nel discorso della complessità, il dialogo tra la cultura scientifica e quella umanistica ed è verso questa comprensione che la scuola, ad esempio, dovrebbe tendere.

Per questo, per comprendere ed imparare ad abitare la complessità che ci cir-

conda, diventa fondamentale per l'autore riformare proprio l'insegnamento attraverso un modello che lui chiama di "umanesimo rigenerato e planetario" (Morin, 2020), innervato dalle migliori idee e prassi delle tradizioni occidentali (socialista, libertaria, comunista, ecologista), che consenta di ripensare le forme della realizzazione personale e comunitaria, oltre che "politica", nel senso aristotelico del termine, intesa come felice convivenza di soggetti che possano sperimentare un "ben vivere". Non solo, abbracciando un pensiero complesso è possibile anche imparare a leggere, convivere e fronteggiare in modo generativo l'incertezza che abita le nostre vite. Per questo è bene soffermarci brevemente sull'epistemologia della complessità tratteggiata da Morin.

Secondo l'autore il problema più grande è che la nostra epoca è segnata dal paradigma della separazione, quindi dalla compartimentazione dei vari saperi e delle varie conoscenze. E questa separazione delle conoscenze comporta una dispersione e una difficoltà nel collocare, nel loro contesto naturale, le varie informazioni. Quindi, per rendere molto efficacemente della complessità del reale, l'autore definisce il concetto di "pensiero della complessità" che ci aiuta ad unire tutti questi saperi e tutti questi pensieri. Per fare questo, per raggiungere un pensiero che unisce, Morin (2015) descrive vari punti che vanno seguiti: il primo è quello del sistema, o dell'organizzazione, secondo cui, un tutt'uno organizzato, fa emergere delle qualità che altrimenti non emergerebbero dalle singole parti che lo costituiscono (p. 74); il secondo è quello di causalità circolare, secondo cui, tutte le parti che lo costituiscono, sono legate e interagiscono tra loro in base al binomio causa-effetto (pp. 75-76); il terzo è quello della causalità dialogica, secondo cui, in ogni processo, sarebbero presenti elementi che sono antagonisti e complementari tra loro (p. 77); il quarto è il principio ologrammatico, secondo cui, in un sistema complesso, non solo una singola parte si trova nel tutto, ma anche il tutto si trova contenuto nella singola parte (p. 78); l'ultimo punto, forse il più interessante da un punto di vista strettamente pedagogico ed educativo, afferma che il soggetto è al centro di tutto in ogni processo di conoscenza.

Proprio sviluppando questo ultimo punto, secondo Morin (2021), risulta necessaria una riforma dell'educazione in cui sono gli educatori per primi a mettersi in discussione, cercando di autoformarsi per poi formare, a propria volta, studenti ed educandi. Lo scopo educativo sarà quello di insegnare a sviluppare e adottare un pensiero complesso che affronti in modo proattivo, unendo la cultura scientifica a quella tradizionale, l'incertezza che innerva le trame della vita. Questo approccio di pensiero e di lettura della realtà permette di trovare una congiunzione tra i saperi attraverso un approccio transdisciplinare. La transdisciplinarietà è un approccio che nasce proprio dal confronto tra varie discipline e che aiuta a far emergere nuovi dati. L'emergere di questi nuovi dati sarà fondamentale perché fungerà proprio come giunzione e nodo tra una disciplina e l'altra. Questo approccio è importante in educazione perché implica una rivalutazione del ruolo dell'intuizione e della creatività, ma anche dell'uso del corpo nel momento in cui si trasmettono le informazioni da un soggetto ad un altro.

1.2 Incertezza, scienza e ecologia dell'azione

Tuttavia, il pensiero complesso e lo sguardo transdisciplinare di Morin sono interessanti ai fini educativi anche per un'altra intuizione del filosofo e sociologo francese. Egli, proprio per rimanere fedele alla complessità del reale, non elimina l'incertezza dal proprio sistema di pensiero e dalle proprie valutazioni. Anzi, fa di

essa una cifra particolarmente feconda per l'uomo nel suo approcciarsi alla vita e nel suo interpretare la realtà. Infatti, per Morin (2015) "vivere è affrontare continuamente l'incertezza, anche nella sola certezza che abbiamo, la nostra morte, ma della quale noi non conosciamo la data" (p. 18).

Morin (2020) critica fortemente l'ideologia scienziata e la sua deriva dottrinale, che pretende di rivelare verità assolute come fosse una religione. Il filosofo, al contrario, preme per ritornare a scoprire il valore dell'incertezza nella scienza, in quanto cuore pulsante che ha permesso, nel corso dei secoli, di raggiungere risultati sempre migliori (p. 39). Egli sostiene che è nel corso del XX secolo che la scienza ha riscoperto il valore dell'incertezza che invece la scienza classica di matrice galileiana aveva rischiato di oscurare, essendo fondata sul determinismo assoluto e sull'eliminazione totale del caso. Invece, è proprio grazie alla scoperta del secondo principio della termodinamica, che ha introdotto il principio di disordine nell'universo, all'elaborazione della meccanica quantistica, ai lavori di Hubble, alle riflessioni di Popper, al teorema di Gödel e, soprattutto, alle teorie del caos, che noi, oggi, "non possiamo più eliminare l'incertezza perché non possiamo conoscere con una perfetta precisione tutte le interazioni di un sistema, soprattutto quando questo è molto complesso. L'imprevedibilità si trova anche nel cuore stesso del determinismo stesso" (Morin, 2015, p. 28). Quindi, se la scienza classica era fondata sui principi di disgiunzione (slegando elementi di fatto interconnessi), di riduzione (riducendo la conoscenza di un sistema a quella delle sue costituenti base) e di determinismo, oggi la riflessione più accorta ed innovativa (la teoria della complessità, il fenomeno dell'emergenza ecc.) ci mostra che è necessario cambiare il nostro modo di intendere e concepire la conoscenza scientifica (Morin, 2001b).

Sullo sfondo di queste riflessioni l'autore sostiene che, proprio a partire dall'abbandono delle concezioni deterministiche lungo la storia umana, si è ripresentato prepotentemente il concetto di incertezza, che, sebbene inseparabile dal vivere, era stato offuscato da alcune teorie e dal benessere a cui la nostra società consumistica ci ha abituato. Oggi, invece "il carattere ormai ignoto dell'avventura umana dev[e] incitarci a preparare le menti ad attendersi l'inatteso per affrontarlo. È necessario che tutti coloro che hanno il compito di insegnare si muovano verso gli avamposti dell'incertezza del nostro tempo" (Morin, 2015, p. 31).

Tuttavia, all'interno del paradigma della complessità tratteggiato da Morin, l'azione, anche quella educativa, diviene ecologica ("ecologia dell'azione"): essa non è mai lineare e pienamente sotto il controllo della volontà dell'attore, ma, una volta compiuta, entra in un gioco di interazioni e retroazioni con l'ambiente sociale e naturale, che può modificarne il corso o, addirittura, invertirlo. Per questo, per Morin (2020) "ogni azione in un ambiente che comporta una molteplicità d'interazione ha dei rischi, ogni decisione va vista come una scommessa di cui chi decide deve essere consapevole [...] ogni decisione ha bisogno di una strategia che contempli il rischio. Si tratta quindi di prevedere l'eventualità dell'imprevisto" (p. 43). Questo è necessario specialmente all'interno degli ecosistemi educativi e formativi, in cui non esiste una linearità della trasmissione e dei processi di apprendimento, che si combinano con variabili imprevedibili. Bisogna quindi imparare a inglobare l'incertezza e il rischio all'interno delle pratiche educative, per poter così sperare di operare azioni significative, abitando responsabilmente anche gli scenari più complessi.

2. Epistemologia e antropologia pedagogica alla luce di fenomenologia e psicoanalisi

2.1 Leggere la complessità dell'umano: la fenomenologia

Il cambio di paradigma auspicato da Morin (2015, p. 29), e la riscoperta del valore della categoria dell'incertezza, non possono lasciare indifferente, oltre alle scienze cosiddette "dure", anche i saperi sull'uomo, soprattutto vista un'auspicabile loro integrazione nella logica della complessità.

Il sapere fenomenologico fin dai suoi esordi si è interrogato sulla "crisi" del sapere scientifico e di come quello filosofico avrebbe potuto apportare uno sguardo generativo alle altre discipline, mettendo al centro l'indagine sul soggetto conoscente (Husserl, 2015; Merleau-Ponty, 2003). In particolare, anche per quanto riguarda gli studi sull'uomo, per i quali esiste oggi un'egemonia dei saperi delle neuroscienze cognitive, non è più possibile pensare che essi si riferiscano ad operazioni di disgiunzione, riduzione e determinismo (Gallagher, Zahavi, 2009; Gallese, 2009). Per troppo tempo, infatti, questi tre aspetti scientifici hanno determinato lo sguardo sul soggetto, per esempio indagandolo riducendolo e frammentandolo in parti diverse (emozioni, corpo, pensiero, cervello ecc.) e considerando queste tra loro indipendenti ha spesso adottato un approccio determinista (Galimberti, 2013). Occorre quindi superare questa frattura epistemologica per ricomporre i vari saperi sull'uomo e, soprattutto, le sue varie componenti, in una logica di complessità e della interdipendenza. La fenomenologia sembra essere un buon metodo per tentare questa operazione.

Anche in pedagogia è necessario quindi recuperare una visione fenomenologica (Bertolini, 2005) che permetta di cambiare un paradigma che, per troppo tempo, ha condizionato le azioni di pedagogisti ed educatori. La fenomenologia, applicata al discorso educativo, consente ai professionisti di educare il proprio sguardo (Bruzzone, 2016) e approcciarsi ai fenomeni educativi leggendoli nella loro complessità, eludendo un approccio determinista e positivista. È perciò interessante recuperare due intuizioni fenomenologiche che, se applicate al discorso pedagogico, possono permettere agli educatori di vivere i rapporti sotto il segno della complessità. Il primo aspetto da recuperare è la struttura intenzionale della coscienza (Husserl, 2017), che permette di leggere le azioni del soggetto come dotate di significato e non come determinate da nessi causa-effetto. La seconda intuizione della fenomenologia è invece l'epochè, un metodo per guardare e cogliere il mondo e l'altro con rispetto, educandosi a mettere 'tra parentesi' i propri pregiudizi che inevitabilmente si hanno sulla realtà. Coltivare questo approccio in educazione permette di raggiungere, con un lavoro da ricominciare da capo ogni volta, "la rinuncia alle certezze definitive e l'atteggiamento di continua ricerca" (Bruzzone, 2012, p. 117). Nella complessità che viviamo ogni giorno, ciò consente di opporsi "alla tendenza pigra della mente che aderisce facilmente alla convinzione e tende a trasformare la teoria in dottrina, e persino in dogma" (Morin, 2015, p. 30) ed imparare ad abitare l'incertezza della vita e dei rapporti educativi.

Un ultimo affondo merita di essere fatto su queste due dimensioni, sebbene a margine: esse sono importanti da recuperare anche perché aprono all'aspetto comunitario che Morin (2020) considera fondamentale per fronteggiare la complessità e, oggi, la ferita lasciata aperta dalla pandemia. L'intenzionalità della coscienza di un evento o di una situazione, infatti, non è mai totale, ma si configura come sempre parziale e "la globalità e la compiutezza del reale rimane così un

orizzonte tracciabile solo a partire da tutti i possibili sguardi prodotti e producibili sul mondo” (Bertolini, Caronia, 2015, p. 62). Mentre l’epochè, ovvero il fatto di imparare a rimettere sempre in gioco le proprie convinzioni e i propri pregiudizi, rinnova un atteggiamento di umiltà e di rispetto, aprendoci al confronto onesto con l’altro. Tutto questo è anche fondamentale per quanto riguarda la creazione e l’approccio di comunità educanti: solo in questa logica cooperativa si può sperare di organizzare forme di sapere complesso, imparando a leggere una realtà sempre più incerta per progettare azioni educative significative.

2.2 L’incertezza nel cuore dell’azione educativa: la psicoanalisi

La complessità a cui si espone il fenomeno educativo è dovuto sia ad una materialità (Massa, 1997) che condiziona le azioni degli educatori, ma anche a quell’aspetto che Morin ha definito “ecologia dell’azione” e che è presente e viva all’interno dei rapporti educativi. Essa ci dice che non è possibile una trasmissione lineare del sapere e apre ogni tentativo di insegnamento, di fatto, all’errore (Morin, 2015, p. 12). Certo, questo aspetto non è da demonizzare, ma è da abitare, in quanto l’errore, nel suo carattere di imprevisto, “può essere fecondo a condizione di riconoscerlo, di chiarirne l’origine e la causa al fine di eliminarne il ritorno” (p. 14).

Tuttavia, non sempre l’errore ha una causa eliminabile, ma esso è costitutivo dell’esperienza della trasmissione da un punto di vista antropologico e conoscere la sua origine non permette di estirparlo semplicemente. È il caso di quell’esperienza che la psicoanalisi vede nell’esistenza dell’inconscio e che costringe una parziale revisione (o una felice integrazione) della teoria dell’“ecologia dell’azione” di Morin, che non può non tenere conto di questo aspetto. Infatti, all’interno dei rapporti educativi e nelle azioni degli educatori, l’errore della trasmissione è dato dal fatto che esiste un “di più”, un “altro”, che rende davvero complessa la scena educativa. Come abbiamo visto, l’ecologia dell’azione di Morin prevede già che ogni azione sia estremamente complessa e mai pienamente controllabile a causa di diversi fattori che con essa interagiscono. Tuttavia, quando educiamo, non sono solo le nostre azioni intenzionali e razionali, per quanto inserite in una trama di complessità, che l’altro percepisce e che noi trasmettiamo, ma anche una serie di desideri e di mondi vitali e affettivi che noi non sappiamo di trasmettere, ma che l’altro percepisce, sempre ad un livello affettivo (inconscio) più che cognitivo-razionale (Izovich, 2016, p. 48). E proprio l’introduzione dell’inconscio nel panorama pedagogico “scombina parecchio le carte a chi vorrebbe trasformare i processi educativi in un meccanismo apprestamento di sequenze stimolo-risposta” (Mottana, 1998, p. 36).

E se l’incertezza è incardinata in questo modo nel cuore dei rapporti umani, per cui esiste sempre un “fondo cieco” nei rapporti tra i soggetti coinvolti in educazione, l’esistenza dell’inconscio mostra “quanto ogni attività autenticamente umana ci esponga all’impatto con una resistenza, un punto di ostinazione dell’umano che permane inguaribile, ingovernabile, non addomesticabile” (Stoppa, 2019, p. 16), condizionando così anche la riuscita dell’azione educativa. Infatti, è percezione tra chi opera in educazione che non sempre vi sia una buona riuscita delle proprie azioni di cura. Non a caso Freud (1980) definì il “mestiere” dell’educatore come uno dei tre mestieri impossibili, intendendo l’impossibilità intimamente legata con l’impotenza da parte del professionista di poter controllare l’esito e i parametri di un processo complesso come quello educativo.

3. Incertezza, errore e speranza: prospettive pedagogiche ed ecosistememiche

Errore ed incertezza sono quindi due dimensioni ineludibili della scena educativa. La nostra società consumista e orientata solo dalla performance e dall'efficacia (Benasayag, 2016) ha tentato di rimuovere questo dato. Tuttavia, come ci insegna ancora una volta la psicoanalisi, il rimosso ritorna con esiti tutt'altro che piacevoli, come è capitato per la percezione della pandemia, vissuta come un'ingiustizia e uno scandalo perché imprevedibile (Petrosino, 2020).

Vivere ed accogliere l'incertezza è una competenza esistenziale e educativa essenziale da coltivare e tentare di trasmettere secondo Morin, visto la complessità crescente della vita. Eppure, come ravvisa ancora l'autore, "la tendenza tecnoeconomica sempre più prepotente e pesante tende a ridurre l'educazione all'acquisizione di competenze socioprofessionali a scapito delle competenze essenziali in grado di produrre una rigenerazione della cultura e a scapito dell'introduzione di temi vitali nell'insegnamento" (Morin, 2015, p. 19). E allora, comprendere all'interno della propria epistemologia ed antropologia pedagogica la categoria dell'incertezza come tratto significativo permette di progettare azioni educative che, da un lato, non si appiattiscono in performance efficientistiche il cui successo viene letto con parametri inadatti all'esperienza di chi educa e, dall'altro, permette di considerare l'incertezza presente nei processi come un'esperienza ineliminabile da preservare ed accogliere, aiutando i professionisti a vivere il complesso fenomeno educativo anche nei suoi aspetti non prevedibili e a costruire ed attuare progetti che permettano di far esperire questa dimensione anche agli educandi. Ci sembra questo un modello fecondo per pensare ecosistemi educativi e formativi in grado di far fiorire l'umano, esprimendo quelle condizioni necessarie a favorire "continue trasposizioni, generative di nuovi significati, di apprendimenti, di soluzioni di problemi, di creatività, di reciprocità" (Ellerani, 2020a, p. 142).

È importante perciò attuare due operazioni per fuggire da un paradigma efficientistico in educazione che non include l'incertezza al suo interno, se non per prevederla, controllarla ed estirparla. Innanzitutto, è necessario riscoprire il valore dell'errore come dimensione inseparabile e imprescindibile da ogni processo di conoscenza (Morin, 2015, p. 17): ogni apprendimento è possibile solo osservando, comprendendo ed integrando eventuali errori e fallimenti educativi. Infatti, l'errore è "un'esperienza formativa fondamentale se si dà il tempo perché lo possa diventare davvero. [...] Il fallimento [...] può sempre, se preso dal verso giusto, diventare una possibilità di apertura inedita" (Recalcati, 2011, p. 132). Inoltre, visto che la vita, come sostiene Morin, è esposta continuamente all'incertezza, non ha più senso strutturare percorsi educativi etero-diretti, in cui il processo di insegnamento e apprendimento avviene in modo lineare dall'educatore/formatore (detentore del sapere) all'educando/allievo (contenitore per questo sapere), magari in una forma in cui le varie discipline sono presentate in modo frammentato. La sfida è invece quella di educare ad auto-educarsi (Pesare, 2021), insegnando strumenti e strategie per integrare i vari saperi in un'ottica transdisciplinare, in modo da attrezzare e permettere agli studenti "di affrontare l'alea, l'inatteso e l'incerto e di modificare il loro sviluppo, grazie a informazioni acquisite strada facendo. Non si elimina l'incertezza, si negozia con essa" (Morin, 2015, p. 35). Morin (2001a) suggerisce agli educatori che la "capacità di affrontare le incertezze" è uno dei sette saperi necessari all'educazione del futuro (titolo anche del suo brillante saggio): per l'autore è fondamentale educare le nuove menti ad affrontare il rischio, l'imprevedibilità e le incertezze delle situazioni di ogni giorno, insegnando loro

ad organizzare le informazioni attraverso il pensiero complesso per costruire creativamente nuovi scenari possibili.

Tuttavia, sia il cambiamento di paradigma e sia il nuovo modo di concepire l'educazione all'incertezza, non avverrà se non ci si impegnerà in prima persona, come professionisti, decidendo di lavorare per raggiungere questi obiettivi. Un primo passo potrebbe essere quello di operare un profondo ripensamento del ruolo educativo. Anche questa decisione, come ci ricorda Morin (2015), è di per sé una scommessa ed ogni scommessa apre alle dimensioni dell'imprevedibile e della speranza. La speranza, "virtù pedagogica per antonomasia" (Bruzzone, 2012, p. 118), è da intendersi come la strada stretta tra la disperazione e l'illusione e contempla sempre la possibilità del fallimento, il quale, però, non deve essere più accostato, ad esempio, solo alla buona o cattiva riuscita di un progetto educativo. Infatti, il rischio in questo modo è quello di ridurre l'imprevedibilità dell'azione educativa al progetto costruito non in situazione, volendo quasi addomesticare e controllare gli esiti dell'azione e del percorso stesso. Invece, ciò è impossibile perché ogni azione, come abbiamo visto, è per sua natura ecologica e quindi si espone alla complessità di vari fattori, che influenzano tutte le parti dell'ecosistema. Questo apre ad una dimensione "drammatica" dell'educazione (Salerno, 2022), per cui è necessario recuperare quell'abilità riflessiva che sola può permettere di "prendersi cura in modo sostanziale e continuo delle infrastrutture che preservano la Vita degli esseri umani" (Ellerani, 2020b, p. 4).

Accogliendo l'incertezza e l'errore nell'epistemologia e nell'antropologia pedagogica, bisogna quindi allontanarsi dalla visione dell'educatore come "soggetto supposto sapere" (Lacan, 2016), ovvero un esperto che deve risolvere nel minor tempo possibile e con il maggior grado di efficacia ed efficienza le problematiche educative, fornendo soluzioni preconfezionate e non innescando, invece, circoli virtuosi di riflessione che abilitino i soggetti a governare e vivere l'incertezza e la complessità. Infatti, il rischio, oggi presente, è quello di sacrificare la dimensione della riflessione nei processi educativi "in nome dell'efficacia del pensiero e della decisione, efficacia calcolata secondo la logica quantofrenica" (Morin, 2015, p. 30). L'educatore, invece, deve coltivare questa dimensione che sola può permettergli di agire responsabilmente le proprie azioni che, in un'ottica di complessità, dischiudono sempre scenari impreveduti, come imprevedute sono anche le contingenze esterne e interne. L'educatore, in quanto "testimone fallibile" (Orsenigo, Selmo, 2019), sarà innanzitutto un attivatore di processi che, come il direttore di un'orchestra (Morin, 2015), sarà soprattutto impegnato nel cercare di fornire strumenti e strategie che ogni soggetto potrà poi, autonomamente, utilizzare per vivere l'incertezza e la complessità della vita.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Benasayag, M. (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET.
- Bertolini, P., Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruzzone, D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruzzone, D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educa-*

- tiva. Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani, P. (2020a). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, X, 2, 129-145.
- Ellerani, P. (2020b). Verso una formazione ecosistemica, come logica della vita. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, XVIII, 1, 1-5.
- Ellerani, P. (2021). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- Freud, S. (1980). Prefazione a *La gioventù travolta* di August Aichhorn. In Freud S., *Opere complete (1924-1929) volume X. Inibizione, sintomo e angoscia e altri scritti* (pp. 181-183). Torino: Bollati Boringhieri.
- Galimberti, U. (2013). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gallagher, Sh., Zahavi, D. (2009). *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gallese, V. (2009). Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica. In Cappuccio M. (Ed.). *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente* (pp. 293-326). Milano: Mondadori.
- Husserl, E. (2015). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Husserl, E. (2017). *Meditazioni cartesiane*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- Izcovich, L. (2016). *La scelta delle identificazioni*. Pordenone: Libreria al Segno.
- Lacan, J. (2016). *Il seminario libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964)*. Milano: RCS.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Morin, E. (2001a). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001b). *Il metodo I. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2021). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. Roma: EdUP.
- Mottana, P. (1998). *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando.
- Orsenigo, J., Selmo, L. (2019). La gioia di vivere. Testimoniare l'imperfetto di professione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, Vol. IX, n. 1, pp. 380-393.
- Pesare, M. (2021). Soggettivazione e psicopedagogia: il singolare/plurale. In Annacontini G., Pesare M. (Eds.). *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé* (pp. 169-184). Milano-Udine: Mimesis.
- Petrosino, S. (2020). *Lo scandalo dell'imprevedibile. Pensare l'epidemia*. Novara: Interlinea.
- Recalcati, M. (2011). *Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressie e disagio della giovinezza*. Trento: Erickson.
- Salerno, V. (2022). *Chances. Una lettura pedagogica di Marta C. Nussbaum*. Milano: Vita&Pensiero.
- Stoppa, F. (2019). Dalla passione furiosa alla fraternità discreta. In Loriga A., Sivieri M. (Eds.). *Una formazione umana. Atti del primo convegno del Forum Lacaniano in Italia* (pp. 15-21). Pordenone: Libreria al Segno.