

Co-Appartenenza,
Co-Evoluzione e Formazione Ecosistemica
Co-Belonging,
Co-Evolution and Ecosystem Education

Piergiuseppe Ellerani

Università del Salento, Lecce – piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

Ognuno può suonare
senza timore e senza esitazione
la nostra campana.
Essa ha voce soltanto per un mondo libero,
materialmente più fascinoso
e spiritualmente più elevato.
Suona soltanto per la parte
migliore di noi stessi,
vibra ogni qualvolta
è in gioco il diritto contro la violenza,
il debole contro il potente,
l'intelligenza contro la forza,
il coraggio contro la rassegnazione,
la povertà contro l'egoismo,
la saggezza e la sapienza
contro la fretta e l'improvvisazione,
la verità contro l'errore,
l'amore contro l'indifferenza.
Adriano Olivetti

Le emergenze accadono inaspettate, com'è nella loro natura e, per il tempo di un respiro, inducono interrogativi e riflessioni di senso. Quando si susseguono, rapide, prima che le risposte possano direzionare quel cambiare strada che potrebbe essere invocato come nuova coscientizzazione, appare emergere una latente anestettizzazione: alla paura, al dolore, alla categoria dell'impegno, all'azione politica? In questi generativi intercambi di coscienza, soggettiva e intersoggettiva, personale e collettiva, la pedagogia sempre più impegnata nello sviluppo umano, sociale, civile, intrama di valore "il lavoro educativo svolto in condizioni estreme, che possa di fatto caricarle di senso dell'umano, ma anche di far progredire i saperi pedagogici negli ambiti etici e scientifici in cui si muovono" (Vaccarelli, 2017). È la pedagogia dell'emergenza che scuote e nel contempo smuove – intervenendo senza se e senza ma – ad interessarsi di ogni individuo, delle strategie attivate in quegli istanti, delle questioni territoriali che si vengono a definire nelle situazioni di crisi improvvisa (Vaccarelli, 2013).

È una nuova esperienza esistenziale quello che stiamo vivendo dal 2020, intergenerazionale e interculturale, da co-significare e condividere, per divenire memoria collettiva, piuttosto che oblio della memoria. Dall'attraversamento della pandemia ancora incompiuto, alla guerra ad est, così vicina al cuore dell'Europa, l'embodied cognition delle esperienze segna il potenziale educativo della comunicazione tra generazioni. È anche una nuova questione degli "educativi" in campo, ma soprattutto di quella "pedagogia come teoria della formazione" (Maggiotta, 2015, p. 186) che si assume la responsabilità di indicare vie nuove, generative, responsabili e del limite.

Occorre essere consapevoli: in Europa la pace è finita. Con il dolore nel cuore, le immagini dei social ci riportano e ci ricordano quelle notti che avremmo voluto fossero "mai più" in Europa e non solo, dei bombardamenti Nato di Belgrado, quasi venticinque anni fa: ancora l'odore della polvere dei campi profughi che ritornano vividi nelle narici, e i boati poco oltre il confine, che si riascoltano nottetempo. Avremmo voluto fossero le ultime notti, gli ultimi abbracci rassicuranti con i bambini tremanti e impauriti, nella storia d'Europa che si stava faticosamente ricreando. La pace è finita non solo dal momento dell'aggressione militare all'Ucraina, che va condannata poiché ha fatto prevalere l'antica – antichissima – forma mentis politica che la guerra continua a rimanere un'opzione possibile nella sua agenda, costi quel che costi, rinunciando al dispiegamento più faticoso delle opportunità di costruzione delle condizioni di fiducia per una comune storia umana basata sull'azione politica democratica. Ma soprattutto è finita perché la guerra è stata preparata, già a partire dalla fine della seconda mondiale, attraverso l'affermazione nel mondo occidentale di quell'iperliberismo – linguaggi e azioni del più forte che ha sempre ragione – che ha esportato le armi e le guerre in terre d'altri, fino a concluderne il tragitto di nuovo, in terra degli altri, gli europei: è noto che gli Usa sono il primo esportatore di armamenti nel mondo, la Russia è il secondo, l'Italia nel corso del 2020 ha raggiunto i 3.927 milioni di euro di controvalore. È noto che il trattato sul commercio di armi convenzionali, mentre è stato ratificato dalla Ue, non è stato firmato da Usa, Russia e Cina. Senza accennare alla più preoccupante mancata revisione del trattato di non proliferazione nucleare, al centro delle paure attuali – non solo belliche. L'Occidente – in buona compagnia per altro, è stato maestro – continua a fare grandi affari con le guerre a casa d'altri, e talvolta anche con le proprie. Le istituzioni che presiedono ai Pil nazionali e alle politiche di potenza preparano scenari distruttivi e di morte come quello che stiamo vivendo: l'Unione Europea è oggi forte di una logica di costosissimo riarmo che sposta l'asse del welfare a quello del warfare, aprendo di fatto ad altre azioni di macelleria sociale.

Occorre essere consapevoli: se vogliamo la pace, prepariamo la pace. Una pace che va preparata attraverso istituzioni di pace, Educazione e Pedagogia comprese, con un impegno irrinunciabile. È tempo di un nuovo pacifismo militante, che non si accontenta di rivendicare la pace, ma che si impegna e si forma in quella non-violenza attiva, che muove la società civile – europea – e diviene corpo civile e civico di pace. Preparare e costruire la pace, formati alla non-violenza attiva: un primo passo verso un contributo nella prevenzione del conflitto potrebbe essere la creazione di un Corpo civile di pace europeo con il compito di addestrare osservatori, mediatori, specialisti nella risoluzione dei conflitti [...] il Corpo civile internazionale verrebbe costituito dall'Unione Europea sotto gli auspici delle Nazioni Unite ai cui servizi dovrebbero essere prestati (Langer, Gulcher 1995; Langer, 2005). Non è più possibile indignarsi, mobilitarsi, attivarsi per la guerra vicina, dimenticando quanto accade "quotidianamente" nel mondo, nell'altro emisfero e latitudini per dirla con Franco Frabboni (2005). Il pacifismo militante che pacifica, non coltiva solo il sogno di eliminare la guerra, ma opera per distruggere il mondo della guerra (Zamagni, 2022), poiché la pace è una costru-

zione, non solo una volontà (Di Francesco, 2022), ed è pacifismo militante che pacifica poiché formato a riconoscere la generatività dell'inattuale, è un "popolo sterminato che sta in piedi, perché il popolo della pace non è un popolo di rassegnati" (Bello, 1989). Per altro formare a costruire la pace è nel contempo agire per estendere la cultura e la prassi del principio democratico all'interno di ogni istituzione. E in sé, si tratta dunque di creare istituzioni con regole di pace, capaci di riconoscere l'irrinunciabilità, l'inviolabilità e l'irripetibilità della piena realizzazione della vita umana (Frabboni, 2010) e del suo sviluppo integrale. La costruzione della pace del pacifismo militante che pacifica ha anche un nome di prospettiva che però è di presente – più-che-presente – e si chiama "economia civile". È una scelta che esprime il coraggio di operare comunque – perseguendo un ideale o un bene più alto dal ritorno immediato – dell'impresa socialmente responsabile che concorre a definire un'etica civile capace di dare vita a forme di condensazione organizzativa adeguate alle nuove sfide di una società ormai post. Elevare – che s'intende educare – alla responsabilità civile l'impresa, nella forma di impresa della cittadinanza, è oramai una strada da percorrere per la generazione delle nuove economie. Ed è un'impresa che produce perciò anche capitale civico: quando un contesto, un'organizzazione sociale, una comunità, possiede più valori che incoraggiano e facilitano la cooperazione tra persone, allora si ha maggiore capitale civico. L'economia civile, l'impresa civile, l'organizzazione civile è dunque preparazione e costruzione di pace. Nell'evidente restituzione di un'economia globale che ha prodotto, soprattutto negli ultimi cinquant'anni, la progressiva diffusione dell'ideologia neoliberista in Occidente, capace di distorcere la dignità umana e la libertà, la nuova economia civile appare essere il nuovo patto sociale, basato su verità, onestà, trasparenza, fiducia, fraternità, amicizia individuale e sociale, recupero dell'educazione intellettuale e morale, lavoro, solidarietà, e istituzioni sociali ed economiche valide (Zamagni, 2003).

Altrettanto consapevoli occorre essere, oramai radicalmente, delle evidenze sulle disuguaglianze, dell'impianto egemonico fondato sulla forza e sul liberismo di mercato: il World Inequality Report (2022) mostra come il 38% della ricchezza mondiale sia concentrata nell'1% della popolazione, e come il 50% inferiore possa disporre soltanto del 2% della ricchezza; lo United Nations Human Rights Report (2020) svela come la pandemia si sia concentrata sulle fratture sociali ed economiche create dalle lacune nella protezione dei diritti umani e come i fallimenti nella lotta alla discriminazione e disuguaglianze abbiano reso le società estremamente vulnerabili, senza raggiungere l'obiettivo di pervenire alla progressiva realizzazione dei diritti economici, sociali e culturali della popolazione; per altro lo United Nations Human Rights Report evidenzia quanto mostrato da Sen (2000): il concentrarsi di molte politiche verso la sola disuguaglianza di reddito contribuisce a trascurare altri modi di considerare altre variabili della disuguaglianza ed equità, come la disoccupazione, la cattiva salute, la mancanza d'istruzione e l'esclusione sociale (p. 112). Analogamente per riparare al danno fatto, occorre dunque ricostruire economie giuste, sostenibili e rispettose dell'ambiente e dei diritti umani in ogni persona della società. E senza legami di cooperazione internazionali e multilaterali, i più poveri resteranno sempre più indietro. Ma (Zamagni, 2019, p. 221-222) negli ultimi trent'anni gli indicatori della disuguaglianza sociale, tra Stati e all'interno del medesimo Stato, hanno registrato aumenti semplicemente scandalosi, anche in quei paesi dove il welfare state ha giocato un ruolo importante in termini di risorse amministrative [...] L'aumento preoccupante, anno dopo anno, delle disuguaglianze sociali sia nei paesi dell'Occidente che a livello mondiale ha scarsa attenzione dell'opinione pubblica nei confronti di un fenomeno così devastante: il fatto è che la disuguaglianza non è un destino e neppure una costante temporale e spaziale. Quindi è una scelta, sia rispetto all'assetto istituzionale che un paese decide di darsi, sia rispetto alle leggi civili di cui uno stato dovrebbe do-

tarsi per ridurla. “La vera pace, pertanto, è frutto della giustizia, virtù morale e garanzia legale che vigila sul pieno rispetto di diritti e doveri e sull’equa distribuzione di benefici e oneri” (Giovanni Paolo II). La «libertà dalla fame» o «l’essere liberi dalla malaria» (*e dalle pandemie ndr*) non devono essere considerati in termini puramente retorici (come vengono a volte descritti), e vi è un senso molto tangibile in cui la libertà di vivere nel modo in cui ci piacerebbe è accresciuta dalla politica dello Stato che trasforma gli ambienti epidemiologici e sociali (Sen, 1993, p. 122).

Lo sguardo dell’educativo e del pedagogico, diviene guida sostanziale per disambiguare la via necessaria in questo momento storico. Lo sguardo dell’ecopedagogia che ci offre Franca Pinto Minerva (2017):

che recuperi l’unità ecologica della vita, e che contempi l’educazione delle giovani generazioni a vivere l’intero mondo come un grande essere vivente, un bene comune da proteggere e di cui avere cura. Per realizzare un’utopia di solidarietà planetaria e della pace, la pedagogia deve poter ripensare radicalmente l’oggetto del suo discorso. Per aprirsi alla complessità del cosmo, alla disponibilità a interrelare dialogicamente le molteplici visioni del reale (del bambino e dell’anziano, dell’aquila e dell’ape) occorre impegnarsi a elaborare un nuovo sapere dell’educazione, a promuovere inedite espressioni di solidarietà e convivialità, nuove forme di immaginazione in grado di scardinare sistemi di interpretazione congelati, di disporsi al metissage con le alterità animali oltre che umane, per superare la logica disgiuntiva perché separativa che, a partire da distinzione tra superiore e inferiore, ha imbrigliato il pensiero umano recludendolo nella gabbia dell’antropocentrismo, dell’etnocentrismo, del sessismo e dello specismo. [...] Si tratta di un approccio eco-centrico, che mette fuori gioco quell’antropocentrismo che ha assegnato agli esseri umani una posizione di privilegio in base alla quale essi hanno ritenuto legittimo utilizzare la Natura come sfondo anonimo da manipolare e sfruttare, da cui prelevare impunemente beni ad uso privato. L’obiettivo è recuperare l’unità ecologica della vita, di cui tutti sono parti interagenti e interdipendenti (p. 174).

Una ecopedagogia nel suo essere senso e significato, mai subalterni a qualsiasi forma di liberismo, che con il sapiente disegnare traiettorie formative offre scenari di nuova ecologia integrale, opportunità affinché la vita si trasformi: poiché la formazione è un altro modo di definire la vita (Margiotta, 2015). È così che

il mondo di Natura, che la presunzione idealistica chiamava Non-Io, non è affatto il puro contrapposto della coscienza ma una pluralità sterminata di soggettività incoative che stringono l’uomo in un tessuto di reciprocità, senza delle quali la fiamma della sua coscienza si spegnerebbe (Balducci, 1992, p. 48).

L’eco-pedagogia può re-interpretare la “materia pedagogica” poiché, con essa, diviene probabile un nuovo umanesimo rigenerato attraverso la formazione di Homo complexus (Morin, 2020) che riconosce la necessità di co-esistenza con la Natura. Siamo innanzi a scenari evolutivi dell’educazione e della formazione nella rete come trama della vita (Capra, 1997) che

se considerati in senso autenticamente trasformativo, non possono essere concepiti in termini di competitività, ma devono saper offrire prospettive fu-

ture di complementarità e un'autentica sinergia, accettando la contaminazione e ibridazione in atto. [...] Complementarità è conoscenza (nuova), e non confusione, è collaborazione e non dissipazione, è significazione e non contingenza occasionale e funzionalistica. È creatività, quindi è generazione e progetto (Minello, 2011, p. 184).

Complementarità così intesa, con e attraverso la quale co-costruire una rete di basi di conoscenza ed esperienza, insieme mobile e negoziale, così che il valore generativo dell'innovazione intramato dai network tra le istituzioni e le comunità, dia forma alla natura primariamente intersoggettiva dell'agire (Margiotta, 2015). È qui che l'eco-pedagogia che si muove in uno spazio di sconfinamenti per aprirsi alle differenze, intende, a livello di epistemologia pedagogica, praticare prestiti disciplinare, incontri fraterni e scambi creativi con i differenti saperi che si occupano della vita e del suo ben-essere (Pinto Minerva, 2017, p. 175). Questa prospettiva introduce alcuni elementi interpretativi che denotano l'ibridazione transdisciplinare in direzione eco-pedagogica: la metamorfosi (Morin, 2002, 2011, 2012), l'intercampo (Chiocchi, 2003), l'ecosistema dell'educazione e della formazione (Minello, Margiotta, 2011), la generatività (Margiotta, 2015; Giaccardi, Maggatti, 2014).

La Metamorfosi. Davanti all'opzione di essere ad un estremo degrado e di poter implodere sui problemi irrisolti, il sistema deve ri-crearsi, ri-generarsi: una metamorfosi non è più improbabile, ma soltanto possibile (Morin, 2011). La metamorfosi presuppone uno specifico processo di cambiamento – l'eliminazione autonoma di alcune parti e la ricostruzione di altre – che conduce verso una trasformazione di forma e di organizzazione; il beneficio percepito non è immediato, e richiede un cambiamento multiplo di riforme, di mentalità, di cultura, di appartenenze, di valori, che restituisca la prospettiva e la speranza di futuro e superi il disorientamento da paura di morte (pandemica, della guerra, di deriva ambientale). La metamorfosi così intesa è più che trasformazione, e può avvenire solo grazie al suo farsi generativo attraverso il quale possiamo intravedere la condizione di evolvere nella società-mondo di tipo nuovo (Morin, 2002, 2012). Una metamorfosi con la quale si rigenerano le capacità creative necessarie a cambiare via, e attraverso la quale avviene il duplice processo – diverso dalle rivoluzioni – che conserva la radicalità innovatrice, ma la lega alla conservazione (della vita, delle culture, dell'eredità dei pensieri e di saggezze dell'umanità) (Morin, 2012, p.19).

L'intercampo. La complementarità interpretata come atto pienamente trasformativo e creativo suggerisce l'avvenire del processo di cambiamento che dà vita alla metamorfosi. Per l'educativo e il formativo, è il concetto di intercampo che appare un'unità fondamentale: esso delimita e indica infatti una condivisione spazio-temporale, esistenziale-simbolica, culturale-filosofica, storico-politica (Chiocchi, 2003) che danno forma al farsi soggettivo, in una condizione che articola il progetto esistenziale del soggetto. L'intercampo è un'unità concettuale minima e, insieme, una complessità basale che ci consente di visionare le metamorfosi posizionali e transizionali con cui il vivente, il naturale e le forme della vita affollano, stabilizzano e fanno deflagrare la storia, la società, la scienza e la cultura (Chiocchi, 2003). Allora è rilevante considerare che ogni posizione sviluppata nell'educativo e formativo – e attraverso di essi alla trasformazione – è per mezzo delle inter-azioni con oggetti, soggetti, contesti, pluralità, multiversi una metamorfosi (specifico processo di cambiamento con l'eliminazione autonoma di alcune parti e la ricostruzione di altre che conduce verso una trasformazione di forma e di organizzazione). Ogni metamorfosi è dunque atto generativo attraverso l'energia pedagogica, ed è il punto d'incastro e di rottura una pluralità di cause e di eventi tra di loro contraddittori per cui ogni metamorfosi è, in realtà, una polifonia di voci discordanti tra continuo e discontinuo, così come ogni transizione è

un pluriverso di fenomeni dissonanti tra antico e nuovo (Minello, 2011, p. 185). Appare evidenziarsi in questa interpretazione il significato attribuibile all'esperienza attraversante lo spazio dell'eco-pedagogia, che è molto di più di apprendimento esperienziale:

a livello operativo, intende praticare logiche plurali, parallele, divergenti, spesso non ancora pensate e sperimentate, attraverso il costante confronto tra vicino lontano, sotto e sopra, prima e dopo, profondità e superficie, tra le sorprendenti visioni della fantasia e i rigorosi percorsi della ragione problematica, sempre disponibile a ripensare i suoi assetti e i suoi esiti. In tal senso l'eco-pedagogia vuole rendere chiari i processi di mutua codeterminazione tra la Terra, la casa comune della molteplicità di enti che la abitano, e l'umanità che su di essa agisce, preservandola dalle catastrofi e trasformandola con il suo lavoro, la sua arte, il suo amore (Pinto Minerva, 2017, p. 175).

In questo modo l'intercampo dello spazio educativo e formativo – soggettivo/intersoggettivo/contestuale – accompagna lo scorrere delle forme nelle loro transizioni condivise e metamorfosi partecipate (Minello, 2011, p.186). Il cambiamento, in generale, per quello che interessa il nostro discorso, avviene all'interno di un sistema di relazioni le cui parti sono interagenti, per esempio le parti che caratterizzano il sistema vivente e mentale di un contesto organizzativo, rispetto al quale le proprietà di una parte sono immanenti all'unità (Margiotta, 2015, p. 246).

L'ecosistema dell'educazione e della formazione. All'interno di questa prospettiva si viene a creare – generare – una nuova cultura per l'apprendimento, per la formazione, per lo sviluppo umano che costituiscono, insieme, l'aria che tutti i cittadini respirano divenendo nel contempo opportunità di formatività contestuale disseminata. Di un formare che significa anzitutto essere e fare – poiείν – di un fare che consiste nello svolgere le cose e trarle alla forma che esigono e che loro compete; e forma significa organismo vivente di vita propria, essenzialmente dinamico, “risultato e riuscita di un processo di formazione tale da includere e concludere i suoi movimenti, e da essere nel contempo aperto e disponibile a ulteriori svolgimenti [...] Formare dunque significa fare, ma un tal fare che mentre fa inventa il modo di fare” (Margiotta, 2018, p. 181). È questo lo spazio ulteriore dell'apprendimento, è questo lo spazio generativo della cultura dell'umanesimo ri-generato. “Il futuro è già qui, ma non come presente e nemmeno come futuro: ma come più-che-futuro; così come il passato è ancora qui, ma non come presente e nemmeno come passato: ma come più-che-passato. Il più-che-passato ed il più-che futuro convivono col presente e nel presente, esattamente in quella faglia spazio/temporale in cui il presente è più-che presente. Ogni forma dell'esistente e del possibile non è considerabile come totalità autosufficiente, ma come intercampo di tempi (e intertempi) e di spazi (e interspazi)” (Chiocchi, 2003).

Ciò porta a considerare un'epistemologia ecosistemica dei paradigmi educativo formativo, all'interno dei quali, recuperare le tracce di un intercampo, che significa risalire e trascorrere, costantemente e reciprocamente, ad un ecosistema territoriale e concettuale in cui saltiamo dalle sfere del continuo a quelle del discontinuo; dai sistemi del certo a quelli del problematico, gettati in un ecosistema fatto di confluenze e biforcazioni, di cui gli interscambi rappresentano passaggi e paesaggi mutevoli (Minello, Margiotta, 2011, p.186). Ed è in questo significato dell'ecosistema che possiamo (ri)conoscere quella voce e direzione che la pedagogia critica, la pedagogia istituzionale, la pedagogia militante, hanno cercato di levare innanzi alle derive che il sistema iperliberista stava imponendo agli esseri viventi, ai territori, alle relazioni sociali e alla fiducia civica. Oggi ne possiamo accertare l'intenzionalità escludente e silenziante, verso coscientizzazione, parte-

cipazione, riconoscimento delle subalternità, che ha reso incompiuto il percorso pedagogico e culturale avviato negli anni settanta. Alla citata deriva del warfare che restringerà lo spazio del welfare, l'ecosistema dell'educazione e della formazione può essere la rete vitale degli intercampi che divengono sistema di learnfare generato dall'educativo e dal formativo dei territori milieu ecosistemici civili – co-costruiti dalle interdipendenze formali/non-formali/informali/digitali – e permanentemente alimentato dalle complessità in movimento che ne richiede il sostegno frutto dello spostamento strategico delle risorse del warfare. Si esplicitano dunque i territori – espressione delle prossimità, delle economie civili e fondamentali, della convivialità diffusa – che assumono valore sostanziale assumendo la configurazione di milieu ecosistemici interdipendenti. Questa prospettiva trova, da una parte, il learnfare come un modello di riferimento in grado di trasformare e ridisegnare la parabola del sistema formativo integrato (Frabboni, Pinto Minerva, 1994), fornendo sostanziale prospettiva all'intercampo ecosistemico; dall'altra i Patti di Comunità (Bianchi, 2020) declinano quell'intenzionalità educativa di continuità e differenziazione con l'estensione ai territori del non-formale e della valorizzazione delle comunità come luoghi di apprendimento. Queste sfide offrono anche opportunità per l'innovazione e la sperimentazione a livello locale, creando nuove opportunità economiche. Una combinazione di sforzi dal basso e a livello di città attraverso partenariati pubblici, privati, comunitari e governativi che potrà essere efficace per promuovere soluzioni a basso costo e adattate localmente per mantenere e ripristinare la biodiversità e le funzioni e i servizi dell'ecosistema. Un'ulteriore prospettiva delle learning region/land – intese come sistema del learnfare – con le quali declinare e co-costruire sviluppo civile e una sintesi possibile di felicità sostenibile.

Nella direzione di ecosistema territoriale – e di potenziale learnfare territoriale – si è direzionata l'azione di ricerca e di indirizzo delle policy di OECD (2019). L'organizzazione riconosce nell'ecosistema educativo il contesto necessario per permettere il raggiungimento di alte cifre educative, poiché l'idea di valorizzare il patrimonio immateriale e materiale è condizione necessaria allo sviluppo umano e territoriale, e non può limitarsi alla sola condivisione tra studenti e insegnanti, ma necessita di un allargamento sensibile verso i genitori e la comunità in generale. Pertanto, gli studenti possono trovare gli "strumenti" materiali e immateriali di cui hanno bisogno per il loro successo formativo non solo a scuola, ma nelle case, nei luoghi di vita e nella loro comunità. In questo contesto, tutti possono essere considerati "discenti", non solo gli studenti ma anche insegnanti, dirigenti scolastici, genitori, operatori dell'educativo e delle comunità. La nuova direzione dell'OECD (2019, p. 35) abbraccia altresì il costruito di "agency" che viene a riferirsi in modo particolare agli studenti, e si riferisce al loro sviluppo di potenziale e di identità, formando e sviluppando il loro pensiero critico e capacità di scelta autonoma, sono in grado di sostenere una motivazione intrinseca, nutrono speranza, dimostrano autoefficacia e capacità di incrementare la propria forma mentis, agendo per raggiungere quanto desiderano e attribuiscono valore per il loro benessere e quello sociale.

La generatività. Attraverso la metamorfosi, negli intercampi si palesa un grande fermento creativo. La stessa nascita della vita può essere concepita come la metamorfosi di un'organizzazione fisico-chimica che, arrivata al punto di saturazione, ha creato la meta-organizzazione vivente che, con gli stessi elementi fisico-chimici, ha prodotto qualità nuove (Morin, 2011).

Allo stesso modo in ogni essere vivente e in ogni società umana, esistono virtù generatrici o ri-generatrici allo stato dormiente o inibito. Le forze generatrici/creative si manifestano nei devianti: artisti, musicisti, poeti, pittori scrittori, filosofi, appassionati di fai-da-te e inventori: orbene, la coscienza

che ogni grande movimento di trasformazione comincia sempre, anche nelle società congelate o sclerotizzate, in maniera marginale, deviante, modesta, ci indica che le innovazioni creative sono sempre e ovunque possibili (Morin, 2011, p. 285).

La prospettiva di Morin – la Via della speranza attraverso le virtù generatrici – rimanda al valore dell'esperienza come intercampo. Il quale diviene

contesto dei processi di cambiamento, e l'apprendimento si comprende solo in ragione della relazione con quel dato contesto. Ne deriva che essere competenti nella prospettiva del corso della vita implica tra l'altro un'attenzione riflessiva nei confronti dell'esperienza. Così intesa come pratica di pensiero liberato che consente di valutare gli abituali modi di conoscere/apprendere e di proiettare i soggetti in una prospettiva di cambiamento, promuove la competenza dell'apprendere ad apprendere (Margiotta, 2015, p. 250).

Generare è allora, per eccellenza, il modo dell'essere che non sta chiuso in sé, ma si riconosce in relazione, aperto verso altri e alla vita. Ed è anche, per eccellenza, il modo dell'agire: far essere qualcosa che prima non c'era (Giaccardi, Magatti, 2017, p. 57). È nella natura del *cominciamento* che qualcosa di nuovo possa iniziare senza che possiamo prevederlo in base ad accadimenti precedenti (Arendt, 1994, p. 129). È la capacità del luogo di essere formativo nel suo svolgersi politico, così come

dell'interpretazione della pedagogia della formazione capace di sviluppare possibilità di costruzione in rete di sistemi d'azione della persona in grado di comprendere e governare i processi di co-evoluzione, di autodeterminazione, di personalizzazione (Margiotta, 2015, p.179).

Il cominciamento corrisponde sì al primordiale inizio, la nostra nascita, che diviene co-evoluzione attraverso il sistema di reazioni continue nelle combinazioni tra opportunità e scelte contestuali, ma è anche nel contempo continuo inizio – e trasformazione – generati dall'*azione* dell'educativo e del formativo.

Agire nel senso più generale, significa prendere un'iniziativa, iniziare, mettere in movimento qualcosa. Poiché sono inizium, nuovi venuti e iniziatori grazie alla nascita, gli uomini prendono l'iniziativa, sono pronti all'azione (Arendt, 1994, p. 128).

Il cambiamento, anche radicale, richiede la capacità diffusa di trovare risposte innovative a questioni concrete e di far circolare le nuove soluzioni, così come recepire quelle altrui. Non è né la sola forza delle idee né solo quella dei fatti, ma la forza della coerenza tra idee, fatti, azioni conseguenti soggettive e contestuali – che unisce, idee e i fatti in coerenza – ciò su cui la generatività scommette. “Così facendo, i generativi si fanno protagonisti di una nuova forma di partecipazione come contribuzione, come «modo di fare le cose»” (Giaccardi, Magatti, 2017, p. 117). Una generatività che è apertura, capacitazione, creatività.

La generatività è dunque esito della condizione di ecologica dell'azione, con la quale riconosciamo che ogni atto entrante in quell'ambiente teso a modificarlo, può essere modificato a sua volta dall'ambiente, deviato dal suo fine e sfociare finanche nel contrario delle intenzioni originarie (Morin, 2020). La prospettiva casuale della generatività che appare in un contesto è spiegata da Bateson (1984) per il quale tutti i sistemi innovativi o creativi sono divergenti; viceversa, le sequenze prevedibili sono convergenti. La creatività come fonte e metodo di sviluppo del potenziale educativo della persona, implica che ad un allievo sia lasciata

la responsabilità di sbagliare, così come chiedergli di non mentire a sé stesso, fargli scoprire che un processo di conoscenza è primariamente un disciplinamento interiore (Margiotta, 2015, p. 77). Il nuovo, infatti, si verifica sempre contro la tendenza prevalente delle leggi statistiche e della loro probabilità, che tutti gli effetti pratici, quotidiani, corrisponde alla certezza. Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile (Arendt, 1994, p. 129). Un inatteso che si esprime attraverso alcuni verbi esistenziali della generatività: desiderare, par-torire, prendere a cura, lasciar andare (Giaccardi, Magatti, 2017).

L'eco-pedagogia è volta quindi ad affrontare la formazione di soggetti umani in grado di coniugarsi con le differenze, di superare le stratificazioni di specie, di genere, di classi sociali, di etnie, liberi da ancoraggi precostituiti e statici (Pinto Minerva, 2017, p. 180). Il che pone la condizione di scoprire l'intelligenza della Natura e della grande rete della vita. Da una parte – autopoiesi (Maturana e Varela, 1985) – si colloca la capacità dei sistemi di autogenerarsi, dove le reti viventi continuamente creano o ricreano sé stesse, trasformando o sostituendo le loro componenti, subendo continue modifiche strutturali ma mantenendo il proprio schema di organizzazione a rete. Dall'altra parte – accoppiamento strutturale (Maturana e Varela, 1985) – un sistema vivente si accoppia strutturalmente con il proprio ambiente, per cui ogni interazione innesca – non produce – cambiamenti strutturali nel sistema stesso. È questo lo spazio dell'apprendimento, è questo lo spazio generativo: lo spazio del pensiero include la consapevolezza dell'ambiente, e con essa il fare esperienza. Modificare l'ambiente – naturalmente ciò è riferibile anche e attraverso la cultura – ha dunque delle conseguenze. Le interazioni di un organismo vivente – vegetale, animale o umano – con il suo ambiente sono interazioni cognitive, ossia mentali. Dunque vita e cognizione risultano connesse in modo inseparabile, e con esse le potenzialità dell'atto creativo, che ne diviene implicato e misura. Nella sua fisicità, nel suo essere costruzione, l'ambiente partecipa – e ne viene partecipato – all'apprendimento di chi lo abita.

Tra i molti temi "pandemici" quello della salute – dirompente nelle evidenze - appare particolarmente connesso all'interpretazione della relazione con l'ambiente. Il concetto ampio di salute di cui avremo bisogno per la nostra trasformazione culturale – un concetto che comprende dimensioni individuali, sociali ed ecologiche – richiederà una concezione sistemica degli organismi viventi e, corrispondentemente, una concezione sistemica della salute (Capra, 1984).

La crisi sistemica innescata da un virus di origine animale nell'aria, che ha colpito tutte le sfere della convivenza e dell'interazione umana. Non sarebbe quindi saggio rispondere a tale crisi sistemica attuando azioni e misure settoriali, parziali, anche se ritenute di per sé valide e significative. La pandemia di Sars-2 (Covid-19) rappresenta una grande opportunità per abbandonare il percorso di crescita seguito fino ad oggi, e per ricominciare il cammino verso lo sviluppo umano integrale. Rinunciare a tale opportunità sarebbe un atto di grave irresponsabilità. Oggi agire responsabilmente significa assumersi il peso delle cose e non semplicemente evitare di commettere reati o altre irregolarità. Quest'ultima è la responsabilità nel senso di render conto: si risponde per le conseguenze negative delle proprie azioni; la prima, invece, è responsabilità intesa nel senso di prendersi cura – si è responsabili del bene che non si fa, pur essendo capaci di farlo. È questa forma di responsabilità di cui c'è molto bisogno nel nostro Paese, soprattutto in momenti come questo (PASS, 2020).

La proposta di Manca, Benczur, Giovannini (2017, p. 8) – assunta successivamente da ASViS – di assumere la prospettiva della resilienza trasformativa per la

ripartenza offre uno sguardo di sintesi con i temi emersi. Se la capacità di una società di ritornare alle precondizioni di un evento traumatico – come pandemia – viene definita come resilienza, la capacità di assorbimento e adattamento della resilienza fa sì che, nonostante alcune perdite iniziali inevitabili dopo uno shock, una società resiliente tenda a ripristinare il suo benessere originario e garantire la normale funzionalità. Il problema appare nella sua gravità quando una certa situazione o un evento traumatico – come la pandemia – diventa insopportabile ed è necessaria una trasformazione, poiché non possono più essere sostenuti il ritorno al benessere e alle funzionalità originarie. Occorre non solo cambiare strada, poiché continuare lungo il percorso di sviluppo precedente porterebbe a un collasso futuro. Bensì di progettare una trasformazione a livello di sistema, al fine di proteggere e preparare i cittadini ad affrontare le avversità del futuro. Essere resilienti dipende principalmente dai soggetti e dai loro livelli di aggregazione (delle comunità, delle città, dei paesi), ma coinvolge anche le istituzioni e le politiche, attraverso vari interventi: preparazione, prevenzione, protezione, promozione e di progettazione/attuazione di politiche di trasformazione (resilienza trasformativa). È comprensibile come la progettazione della resilienza trasformativa debba dunque contare sul principio generale di sviluppo umano sostenibile come espansione delle libertà sostanziali delle persone che oggi compiono sforzi ragionevoli per evitare di compromettere seriamente quelle delle generazioni future (UNDP, 2011).

Giovannini (2018) sottolinea il compito della pedagogia nella resilienza trasformativa: a) in questo scenario il concetto di protezione è interpretato come uno strumento per consentire alle persone di “rimbalzare in avanti”; b) la formazione lungo tutte le età della vita (Dozza, 2012) e dei luoghi si accompagna con le politiche attive “nel” lavoro. L’obiettivo è di stimolare l’agency multipolare: delle persone, dei contesti, delle organizzazioni delle comunità.

Dunque se da una parte la resilienza trasformativa ha bisogno del sostegno delle politiche - di trasformazione -, dall’altro l’apporto di educazione e formazione è fondamentale nella costruzione della resilienza come preparazione, prevenzione, protezione e promozione. Questo richiede alte cifre di una pedagogia ecologica intrisa di relazione, solidarietà, comunicazione e cooperazione – intergenerazionale, interculturale, interprofessionale – critica, fondamentale e civica, per il superamento delle riduzioni funzionaliste e delle disuguaglianze. Che possa guidare e sostenere un’intenzionalità di scuola che superi i confini delle aule, capace di ridisegnare gli spazi educativi dell’informale, affinché siano al servizio delle proposte didattiche anche fuori dai perimetri dei confinamenti del formale, dove flessibilità e possibilità coniugano le opportunità delle esperienze attive e vitali, estese e molteplici con e dal digitale. Una resilienza non come accettazione della subalternità, bensì – per l’appunto – di tipo trasformativo e dunque in continua combinazione con le condizioni di benessere e di sviluppo delle condizioni per la rigenerazione dell’umano.

Il che richiama al principio dell’ecosistema come ambiente – esterno ma correlato al microsistema umano e a quello contestuale delle istituzioni e organizzazioni – che amplifica il pensiero di rete di relazioni, riportando la questione della relazione di causalità reciproca. Appare più che evidente l’emergere della cosiddetta “teoria di Santiago” (Maturana e Varela, 1985). La pandemia di Covid-19 si è svolta in un momento di declino della democrazia. Non a caso – anche durante la pandemia e in alcune possibili scenari di futuro – la sospensione dei diritti sostanziali è stato al centro di alcuni dibattiti e interventi, non ultimo quello dell’allora Presidente della Corte Costituzionale Marta Cartabia, che ricordava come “non c’è un diritto speciale, anche in emergenza. La Costituzione sia bussola per tutti”. La democrazia è in recessione da oltre un decennio e ogni anno sempre più paesi hanno perso i diritti civili e politici anziché guadagnarli. Frey et al. (2020) hanno

espresso la preoccupazione fondamentale che il Covid-19 trasformerà la recessione democratica in una depressione, con l'autoritarismo che più facilmente si diffonderà anch'esso in tutto il mondo come una pandemia. Il che, in un contesto governato dal digitale e dal social surfing – e della tendenza sempre più evidente della concentrazione e dell'ibridazione dei mezzi di comunicazione di massa – potrebbe essere richiesta un'interpretazione di democrazia e partecipazione alla luce della resilienza trasformativa. Se da una parte è ancora attuale il pensiero Deweyano – la democrazia è molto di più una forma di governo, ma prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata (1992, p.133) – dall'altro Martha Nussbaum sollecita a riconoscere quella crisi silenziosa in atto, che è la perdita di valore dell'istruzione a livello mondiale, che si porta con sé il futuro della democrazia sostanziale (2011, p. 21).

L'epidemia di Covid-19 non solo ha rivelato le nostre false sicurezze, la povertà, la disuguaglianza, l'esclusione e l'insicurezza vengono riprodotte e rafforzate quotidianamente nel corso della produzione, come un sottoprodotto immediato delle decisioni egoistiche delle imprese in materia di occupazione, investimenti e innovazione. Le politiche industriali e regionali che attualmente si concentrano su incentivi fiscali e sussidi agli investimenti vanno sostituite con servizi e strutture aziendali personalizzate per facilitare la creazione di posti di lavoro. Altri compiti prioritari del nuovo corso sono il miglioramento del multilateralismo, la gestione dei beni comuni globali, la salvaguardia del pianeta e l'apertura alla trascendenza (PASS, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1994). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Balducci, E. (1992). *La terra del tramonto*. S. Domenico di Fiesole: ECP.
- Bello, A. (1989). Giustizia, pace e salvaguardia del creato. In A. Bello, *Scritti di pace* (pp. 160-169). Molfetta: La Nuova Mezzina.
- Capra, F. (1997). *La rete della vita. Perché l'altruismo è alla base dell'evoluzione*. Milano: Rizzoli.
- Capra, F. (1992). *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente*. Milano, Rizzoli.
- Chiocchi, A. (2003). Il concetto di intercampo. Non solo questioni epistemologiche. *Società e conflitto*, n. 27/28, pp. 3-16.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York (Trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, 1992).
- Di Francesco, T. (2022). *Contro la guerra folle, la verità della pace*, in <https://ilmanifesto.it/controla-guerra-folle-la-verita-della-pace>.
- Dozza, L. (2012). Apprendimento permanente: una promessa di futuro. In L. Dozza (a cura di), *Vivere e crescere nella comunicazione* (pp. 15-36). Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F. (2005). *Società della conoscenza e scuola*. Trento: Erickson.
- Frabboni, F. (2010). *La scuola rubata*. Milano: FrancoAngeli.
- Frey, CB., Chen, C., Presidente, G. (2020). Democracy, Culture and Contagion: Political Regimes and Countries responsiveness to Covid-19. *Covid economics: vetted and real-time papers*. CEPR Press, 18, pp. 222-238.
- Giaccardi, C., Magatti, M. (2014). *Generativi di tutto il mondo, unitevi!* Milano: Feltrinelli.
- Giovanni Paolo II (2002). *Messaggio per la celebrazione della XXXV giornata mondiale della pace*. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_20011211_xxxv-world-day-for-peace.html
- Langer, A. (2005). Pace e nonviolenza. In A. Langer, *Una vita più semplice* (pp. 141-154). Milano: AltraEconomia, .
- Langer, A., Gulcher, E. (1995). Un corpo civile europeo di pace. *Azione nonviolenta – Satyagraha*, XXXII , pp. 11-13.
- Manca, A., Benczur, P., Giovannini, E. (2017). *Building a Scientific Narrative Towards a More Resilient. EU Society Part 1: a Conceptual Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U., Minello, R. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Maturana H., Varela F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione, la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Minello, R. (2011). La pedagogia non si esaurisce nella fase diagnostica o descrittiva dell'esperienza educativa. In R. Minello, U. Margiotta, *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione* (pp. 175-188). Lecce, Pensa MultiMedia.
- Morin, E. (2020). *Cambiare strada*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2011). *Come vivere in tempi di crisi?* Milano: BookTime.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2019). *Future of education and skills 2030. A series of concepts notes*. Parigi: OCED-Publication.
- PASS (2020). *Proceedings of the Workshop Economic Growth versus Integral Human Development: Post-Covid-19 Economics*. In http://www.pass.va/content/scienze-sociali/en/publications/studiaselecta/economic_growth.html
- Pinto Minerva, F. (2013). Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla Natura. In M. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 173-191). Lecce: Pensa MultiMedia.
- STM (2018). *Kargu*. In <https://www.youtube.com/watch?v=9HCDQwRdk20>
- WID (2022). *World Inequality Report*. In <https://wid.world/news-article/world-inequality-report-2022>
- <https://www.gpmb.org/annual-reports/overview/item/2019-a-world-at-risk>
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2000). *Il tenore della vita. Tra benessere e libertà*. Venezia: Marsilio.
- UNDP. (2011). *Human Development Report 2011: Sustainability and Equity - A Better Future for All*. <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-report-2011>
- Vaccarelli, A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, pp. 341-355.
- Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza*. Milano: Franco-Angeli.
- World Inequality Lab (2022). *World Inequality Report*. In <https://wir2022.wid.world/>
- Zamagni, S. (2022). Il salto necessario da pacifisti a pacificatori. *Vita*, XXIX, aprile, pp. 3-5.
- Zamagni, S. (2019). *Responsabili. Come civilizzare il mercato*. Bologna: Il Mulino.
- Zamagni, S. (2013). *Impresa responsabile e mercato*. Bologna: Il Mulino.
- Zamagni, S. (2003). L'impresa socialmente responsabile nell'epoca della globalizzazione. *Notizie di POLITEIA*, XIX, 72, pp. 28-42.