

Epistemologia ed ethos della complessità e il futuro della scuola

STEFANO OLIVERIO

Associato di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Napoli Federico II

Corresponding author: stefano.oliverio@unina.it

Abstract. In his most recent intervention on educational matters – the volume with the French Minister of Education Jean-Michel Blanquer – Edgar Morin returned to the theme of what profile the school must have in order to respond to the challenges of our times. In the present contribution, I will spotlight the enduring interest of the French thinker in the question of the school: this is arguably a trait that differentiates him from other trends of contemporary educational theory. Indeed, many representatives of the latter start from a diagnosis of the contemporary epistemological and ethical revolution in many respects analogous to Morin's; however, they come to the conclusion that the school device is inevitably outdated, insofar as it is linked with a view of knowledge that should be overcome. In contrast, according to the reading here proposed, Morin endeavours to reconstruct that device rather than to dismantle it. In the present paper this quality of 'difference' of Morin will be examined, on the one hand, by tracing it back to the French tradition of reflection about the school, of which Morin is an (innovative) heir; and, on the other, by highlighting his elaboration of an idea of the school as a centre advancing a culture of complexity.

Keywords. Edgard Morin - Schooling - Teaching - Complex Thinking

Introduzione

In uno dei suoi *libri non scritti*, dedicato a *Interrogazioni scolastiche*, ossia a una riflessione comparativa sui sistemi formativi di area anglosassone ed europeo-continentale, George Steiner¹ ha sottolineato che «[p]arlare dell'istruzione in Francia vuol dire toccare un punto nevralgico delle strutture profonde della storia e della società francesi»², in quanto il tema della scuola e del curriculum ha dominato il dibattito pubblico in misura forse inusitata rispetto ad altri paesi, in particolare dall'epoca della Terza Repubblica, non a caso «nota anche come la 'République des professeurs'»³.

¹ G. Steiner, *I libri che non ho scritto*, trad. it., Milano, Garzanti, 2008.

² *Ibid.*, p. 143.

³ *Ibidem*.

Tale centratura sulla scuola e sulla missione dell'insegnare⁴ è tutt'altro che estranea all'opera di Edgar Morin, la cui «pedagogia in grande»⁵, pur nutrita da apporti pluridisciplinari provenienti spesso dall'ambito della ricerca internazionale, è profondamente francese da questo punto di vista: nel delineare *l'educazione del futuro*⁶, il pensatore, infatti, si focalizza prioritariamente e in maniera privilegiata sul contesto scolastico, su come riformarlo una volta che venga assunta l'epistemologia e l'ethos della complessità, su quale tipo di insegnamenti proporre e quali obiettivi formativi perseguire.

È un interesse che corre lungo tutta la sua produzione, fino al più recente volumedialogo (con il ministro dell'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer), in cui Morin pur enfatizza, sul piano autobiografico, piuttosto la sua formazione da autodidatta e narra l'esperienza all'inizio traumatica con l'istituzione scolastica: «Mio padre mi ci ha portato letteralmente a forza. Mi ha trascinato fuori dall'appartamento, tirandomi per la mano fino alle scale. Il portiere deve aver sentito le mie urla. Arrivato davanti all'aula, non ho voluto entrare. C'è stato bisogno di spingermi dentro e l'istitutore ha chiuso la porta a chiave dietro di me, perché non me ne scappassi. [...] Mi sono costruito una cultura da autodidatta parallelamente a quello che imparavo a scuola»⁷. Nonostante questo *background* esistenziale e l'accentuazione del carattere di *autoeducazione* della sua formazione⁸, nella sua teorizzazione pedagogica Morin non approda – questa è una delle prospettive da cui si suggerisce, in questo contributo, di guardare alla sua opera – a uno svincolamento dal dispositivo scolastico, a una forma di descolarizzazione che dissemini l'educazione nella società, bensì all'esigenza di un ri-pensamento della scuola e di una riforma dell'insegnamento in quanto esito della riforma del pensiero che l'epistemologia della complessità invoca.

Questo carattere profondamente “francese” della sua riflessione pedagogica è viepiù significativo in quanto, come si argomenterà nel prossimo paragrafo, in altri contesti culturali la rilettura *en pédagogie* delle teorie scientifiche che stanno alla base anche del congegno concettuale del maestro francese hanno condotto più all'invito a un superamento della scuola che non a una sua rivisitazione.

1. La complessità oltre la scuola?

Quanto si è finora venuti indicando come uno dei tratti specifici dell'opera pedagogica di Morin è ben riassunto da due suoi attenti studiosi: «Quando si pensa all'educazione mediante l'approccio della complessità, si tratta quindi di tenere in conto la missione docente come costitutiva di questo nuovo paradigma educativo e non già di medicare il

⁴ L'idea dell'insegnamento come missione è ricorrente in tutto l'arco della produzione di Morin (per prendere due estremi temporali, cfr. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina editore, 2000, pp. 105 segg.; J.-M. Blanquer, E. Morin, *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*, Paris, Sciences humaines éditions, 2020, p. 47).

⁵ Cfr. il numero monografico *Sulle orme di Morin. Per una pedagogia in grande*, in «Studi sulla formazione», 1-2, 2007.

⁶ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina editore, 2001.

⁷ J.-M. Blanquer, E. Morin, *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*, cit., p. 19.

⁸ «La mia filosofia dell'educazione trova la sua origine nell'esperienza giovanile: sono stato un autodidatta, educandomi con libri, film e poi saggi. [...] [Ho] prosegui[to] la mia auto-educazione nell'elaborazione di *La Méthode*. Non ho mai smesso di essere uno studente» (Ibid., pp. 87-88).

paradigma esistente. In effetti, non introduce la complessità nella scuola al fine di curarla e, in questo senso, la complessità non è né un rimedio né un dispositivo né una pluralità di strumenti. *La complessità serve a definire e precisare la scuola*. La questione di Morin non è quella di sapere se sia soddisfatti o no della scuola ma ‘a che serve la scuola?’⁹.

Alcuni punti sono da annotare: anzitutto, è chiaramente indicato come l’ambito di questionamento del maestro della complessità è fondamentalmente la scuola e la missione docente: negli stessi anni in cui invaleva quella che Biesta¹⁰ ha battezzato “learnification” e, attraverso la dominanza della *koiné* costruttivista¹¹, una svalutazione della questione dell’insegnamento (in quanto sembrava che la valorizzazione del protagonismo cognitivo del soggetto che apprende dovesse accompagnarsi a un ritrarsi del ruolo del docente), Morin, invece, si concentrava sul pensare una riforma della scuola, con un accento poderoso sul compito dell’insegnare. In questo senso, egli ha operato in anticipo – benché con un arsenale teorico-concettuale completamente diverso – nella direzione che è diventata sempre più rilevante nel dibattito dell’ultimo decennio in area anglofona¹².

In secondo luogo, come opportunamente sottolineato da Serina-Karsky e Mutuale nel passo sopra citato, tale impostazione, lungi dal rappresentare un’istanza conservatrice-rimediativa, si è concepita come uno sforzo radicale di ri-pensamento: radicale, perché va alle radici stesse del congegno scolastico e non si limita a suggerirne mutamenti che, per quanto ampi, lascino invariato l’assetto vigente ma invita a interrogarsi sul senso stesso della scuola e a ri-definirla, innescando così un cambio paradigmatico.

La peculiarità di tale impianto si può cogliere – *a contrario* – pensando a come le matrici scientifico-teoriche cui Morin attinge e che rielabora siano state declinate altrimenti in altre aree culturali e in altri autori. Benché non adoperando il vocabolario della complessità, ma mobilitando molte delle fonti teoriche che vi presiedono, il pedagogista statunitense Robbie McClintock ha contestato il modello moderno di scuola, ipotecato dal paradigma deterministico, in cui «[u]n osservatore postulava confini nello spazio e nel tempo che gli consentivano di concentrarsi su ciò che si trovava dentro di esso, di fare l’inventario dei vari attributi delle cose ivi osservate e di cercare le relazioni causali che determinano come una cosa all’interno di uno spazio limitato agisse su un’altra secondo una sequenza temporale»¹³. Il *pendant* pedagogico di tale modulo di pensiero è stato il sistema

⁹ F. Serina-Karsky, A. Mutuale, *Edgar Morin et l’éducation : la pensée complexe pour replacer l’humain au cœur d’une communauté de destin*, in «Tréma», 54, p. 16, <https://doi.org/10.4000/trema.6357.2020>. Corsivi aggiunti.

¹⁰ G.J.J. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*, Boulder, Paradigm Publishers, 2006; Id., *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder, Paradigm Publishers, 2010.

¹¹ E. Corbi, S. Oliverio, *L’ostinazione dei fatti e l’invenzione del reale: la koiné costruttivista e le ragioni del realismo in pedagogia*, in E. Corbi, S. Oliverio (a cura di), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, pp. 11-19.

¹² Si pensi alla riflessione sul dispositivo scolastico in Jan Masschelein e Maarten Simons (*In Defense of the School. A Public Issue*, 2013, reperibile su <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/400685/1/Jan+Masschelein++Maarten+Simons+-+In+defence+of+the+school.pdf>. Accesso 12 settembre 2021); cfr. anche la ripresa della questione dell’insegnamento in G. Biesta (*The Rediscovery of Teaching*, New York, Routledge, 2017) e nella *post-critical pedagogy* (cfr. J. Vlieghe, P. Zamojski, *Towards an Ontology of Teaching: Thing-Centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*, Cham, Springer, 2019), che, come su accennato, dispiegano tuttavia categorie e stile di interrogazione lontani da quelli moriniani.

¹³ R. McClintock, *Enough. A Pedagogic Speculation*, New York, The Reflective Commons, 2012, p. 28.

scolastico come concepito e realizzato nella modernità: «Le scuole racchiudevano le attività educative condotte da docenti, guidati dal curriculum con la sua estensione e sequenza, che agivano su gruppi di bambini, divisi per età ed altre caratteristiche. Gli educatori definivano esiti e postulavano cause; ed escogitavano resoconti di come le cause operavano e gli esiti venivano in essere. Virtualmente, ogni cosa che si doveva dire circa gli aspetti educativi della vita umana implicava la demarcazione di confini che racchiudevano il lavoro dell'istruzione, classificavano le caratteristiche salienti che i bambini dovrebbero manifestare e raggiungere all'interno degli spazi delle classi e per la durata della lezione. La conoscenza pedagogica consisteva nello sviluppare teorie che suggerivano strategie per trasformare causalmente caratteristiche date dello studente in altre che genitori, professionisti o pubblici ufficiali ritenevano desiderabili»¹⁴. Questa è un'efficace descrizione del paradigma che la complessità *non* vuole limitarsi a medicare, adoperando meri palliativi.

E, tuttavia, diversamente da Morin (come descritto da Serina-Karsky e Mutuale), McClintock, più che giungere a un ripensamento della scuola, sembra aspirare a un suo abbandono ovvero a districare finalmente l'educazione dall'abbraccio con lo "scolastico" che ha caratterizzato la modernità. Anche grazie alle nuove tecnologie, si potrebbe attuare, secondo il pedagogista statunitense, un superamento di quella traduzione – sul piano educativo – del determinismo sequenziale che la scuola moderna è: «In un mondo in cui le capacità di interazioni significative fossero le capacità più importanti nella vita personale e pubblica, l'educazione diverrebbe *più emergente e meno sequenziale* [...]. L'idea di reti rimpiazzerebbe quella di contenitori, l'auto-organizzazione – ossia lo studio, in termini più tradizionali – sostituirebbe l'istruzione. La capacità di controllare un modo di interazione sarebbe più importante della quantità di informazione che una persona contenesse, sapendo prontamente richiamarla»¹⁵. Una simile impostazione arpeggia su motivi e concetti tipici del pensiero di Morin (auto-organizzazione, lotta contro una razionalità solo sequenziale, emergenza etc.) ma, diversamente che nel pensatore francese, essa culmina in una fondamentale dismissione del congegno scolastico, quasi una sua specifica forma (quella assunta nella modernità) non potesse essere rivisitata e ricostruita in modo globale perché sarebbe l'*eidòs* dello "scolastico" in sé a essere in contraddizione con le più avanzate scoperte scientifiche e le loro conseguenze pedagogiche.

Mentre Morin ritiene che il pensiero della complessità contribuisca a un cambio paradigmatico in pedagogia, che non ha come esito, però, un abbandono della scuola ma l'individuazione di una migliore definizione della sua missione, McClintock pare essenzialmente indicare una sua benvenuta obsolescenza e l'attingimento di una educazione che possa essere finalmente extra-scolastica. Parimenti, quando il pedagogista statunitense osserva che, «[p]er cogliere l'educazione, anteriormente a insegnamento e apprendimento, si [deve] iniziare con l'emergenza delle capacità umane che ha luogo nel vivere la vita»¹⁶, da un lato affaccia esigenze consentanee con quelle di Morin (avere un'ottica complessa sull'educazione senza schiacciarla solo su un vettore, peraltro, come detto, di solito deterministicamente considerato; sottolineare la questione del vivere la vita come snodo cruciale di ogni progetto pedagogico; considerare le capacità umane con sguardo complesso); dall'altro, sembra eccipire alla possibilità di una ricostruzione del processo di insegna-

¹⁴ Ibid., p. 43.

¹⁵ Ibid., p. 127.

¹⁶ Ibid., p. 128.

mento-apprendimento all'interno della scuola in modo che si riesca a svincolarlo dalla morsa di una concezione limitata e se ne faccia il perno di progetti formativi per promuovere modi di essere umani all'altezza delle sfide contemporanee, ossia per «ricollocare l'umano al cuore di una comunità di destino»¹⁷. Nella lettura qui proposta – non priva di idiosincratice torsioni esegetiche – l'impianto concettuale di McClintock (che, come accennato, non si rifà esplicitamente al vocabolario della complessità *stricto sensu* ma dispiega costrutti e fonti analoghe a quelle di Morin) mostra una tendenza prevalente a vedere come inconciliabili, da un lato, l'oltrepasamento della moderna razionalità separata ed erigente confini e, dall'altro, il perdurante riconoscimento della scuola come ambiente speciale (sia pur da rinnovare profondamente). In tale prospettiva, è come se un'epistemologia degli sconfinamenti e delle migrazioni poli-inter-transdisciplinari (per adoperare un lessico moriniano¹⁸) non potesse trovare accoglienza nella scuola, quasi quest'ultima non avesse altra configurazione possibile che quella plasmata dalla modernità dominata da ciò che McClintock efficacemente chiama la logica dell'*area-mapping*, ossia della costruzione di unità compartimentate e collegate da nessi sequenziali e/o causali.

Anche chi, ancora una volta in ambito statunitense, come Mark Taylor, si è interrogato esplicitamente sul “momento della complessità” (senza mai, tuttavia, riferirsi a Morin) e ha posto al centro della sua indagine i sistemi complessi in quanto «[s]empre aperti e continuamente soggetti al caso»¹⁹ e tali che «lasciano ampio spazio alla sorpresa e perfino alla creatività»²⁰, ha piegato l'ottica della complessità a un progetto pedagogico di superamento del sistema universitario (che è il suo *focus*) verso la *e-ducation* piuttosto che a una sua riforma.

Entrambi questi autori, pur nella loro distanza ideologica, confermano – *a contrario* – come declinare una pedagogia della complessità con uno sguardo rivolto a insegnamento e scuola sia tutt'altro che un approdo scontato bensì si tratta di una mossa teorica di cui bisogna apprezzare la portata.

L'impronta “francese” (come la si è qui definita) di Morin orienta altrimenti le risorse fornite dalla svolta verso il paradigma della complessità: «La riforma dell'insegnamento deve condurre alla riforma di pensiero e la riforma di pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento»²¹. Tale circuito complesso ha nella scuola o, meglio, nella ri-definizione e precisazione del compito della scuola un luogo privilegiato in cui si manifesta e si attua. Ed è a questo tema che si deve ora rivolgere più nel dettaglio l'attenzione.

2. La scuola della complessità

Il significato del (meta)paradigma della complessità²² per il discorso pedagogico è stato ampiamente e approfonditamente scandagliato nel dibattito scientifico italiano in

¹⁷ Cfr. il titolo dell'articolo di Serina-Karsky e Mutuale citato alla nota 9. L'espressione “comunità di destino” è di Morin (cfr. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 73).

¹⁸ *Ibid.*, pp. 111 segg.

¹⁹ M. Taylor, *Il momento della complessità. L'emergere di una cultura a rete*, trad. it., Torino, Codice, 2005, p. 125.

²⁰ *Ibid.*, p. 212.

²¹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 13.

²² L'espressione “meta-paradigma” è di Franco Cambi, che intende sottolineare come la complessità sia il «regolatore-chiave di paradigmi in ogni settore del sapere e dell'agire» (F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'e-ducation*, Roma-Bari, Laterza, 2000, p. 162).

quanto risposta alle sfide di un'educazione nelle società globali²³ e, invero, «Volano del Presente, e quindi [...] sua Struttura e, forse, il suo stesso Senso»²⁴. E l'opera di Morin ha trovato esecuti attenti che ne hanno investigato le traiettorie, mostrandone il dialogo possibile con altre vocabolari teorici, da quello dell'educazione "cosmica" dell'ultima Montessori²⁵ al problematicismo di Bertin²⁶ e a Dewey, Bateson e Bruner²⁷.

Non si può certo ripercorrere in poche battute tale articolato impegno interpretativo né situare le presenti note sullo sfondo di esso. Sulla scorta di quanto finora si è venuto argomentando si intende solo specificare in che modo e per quali ragioni la scuola mantenga una posizione privilegiata nella riflessione pedagogica moriniana. La risposta è nel suaccennato intreccio di riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, che si tratta di meglio precisare, alla luce di quanto il pensatore francese sottolinea circa la questione – cruciale nel suo dispositivo teorico – della organizzazione delle conoscenze: «In effetti, la psicologia cognitiva dimostra che la conoscenza progredisce principalmente per sofisticazione, formalizzazione e astrazione delle circostanze particolari, in misura minore per attitudine a integrare queste conoscenze nel loro contesto e nel loro insieme globale. Di conseguenza, lo sviluppo a contestualizzare e globalizzare i saperi diviene un imperativo dell'educazione. Lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare tende a produrre l'emergenza di un pensiero 'ecologizzante', nel senso che esso situa ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e, beninteso, naturale»²⁸. La scuola, quindi, è la *palestra di un pensiero ecologizzante, epistemologicamente attrezzato a comprendere il complesso, il globale e il multidimensionale*. Se «l'attitudine a contestualizzare e a integrare è una qualità fondamentale della mente umana e [...] si tratta di svilupparla piuttosto che di atrofizzarla»²⁹, il passo su riportato sembra indicare che compito *imperativo* dell'educazione (formale) sia di operare in tale direzione perché ad essa è demandato di coltivare ciò che, pur essendo una potenzialità umana, meno 'naturalmente' si dispiegherebbe e ha perciò bisogno di contesti appropriati alla sua promozione.

Come il caso dell'autoeducazione di Morin dimostra, non è escluso che ciò possa avvenire anche fuori da e senza un contesto formale di apprendimento, ma il vettore principale della sua argomentazione, per come qui si propone di leggerla, sembra andare nella direzione che un contesto *ad hoc* e una relazione docente-studente siano fondamentali, tanto più in un'epoca in cui l'«espansione incontrollata del sapere»³⁰ rischia di vulnerare tale impegno di organizzazione delle conoscenze senza cui vi sono solo

²³ Cfr. M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003; G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2004.

²⁴ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, cit., p. 162. Cfr. anche F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

²⁵ Cfr. G. Cives, *Educazione e complessità dalla Montessori a Morin*, in «Studi sulla formazione», 6, 2, 2003, pp. 7-34; Id., *Una vita tra scuola e pedagogia (a cura di Alessandro Mariani)*, in «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», 1(2), pp. 148 segg., https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-3135.

²⁶ A. Tolomelli, *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, Pisa, ETS, 2007.

²⁷ G. Annacantini, *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*, Pisa, ETS, 2017.

²⁸ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 39. Corsivi nell'originale.

²⁹ Ibid., pp. 8-9.

³⁰ Ibid., p. 9.

«frammenti di sapere dispersi»³¹.

Mentre la più recente riflessione pedagogica di Michel Serres sembra indicare l'orizzonte di un oltrepassamento del dispositivo scolastico e la coltivazione di ciò che si è altrove definito un «*cogito decapitato*»³² al posto di una “testa ben fatta”, che anzi sarebbe, per Serres, aspirazione del passato³³, la ripresa e valorizzazione dell'espressione montaigniana da parte di Morin mostra che l'asse della sua teorizzazione è ben diverso e di qui anche l'approdo differente, in termini di un accento su scuola e insegnamento.

La scuola della complessità è scuola di metodo, quest'ultimo inteso «come cammino, saggio generativo e strategico 'per il' e 'del' pensiero. Il metodo come attività pensante del soggetto vivente, non astratto. Un soggetto capace di apprendere, di inventare e di creare 'su' e 'durante' il cammino»³⁴. Se il “*cogito decapitato*” di Serres pare costruirsi di contro all'educazione formale e tale gesto rinnova quello cartesiano in cui il metodo interviene a sancire la superfluità dell'educazione ricevuta e l'esigenza di una sua dismissione³⁵, il soggetto di Morin sana la frattura cartesiana fra metodo e insegnamento/scuola e, invero, l'attività pensante del soggetto vivente è quel metodo, la conquista del quale ha nello spazio della scuola (*purché riformata alla luce del macroparadigma della complessità*) un ambito privilegiato. La scuola come palestra del pensiero “ecologizzante” è, nell'interpretazione (e, forse, appropriazione in parte idiosincratica del pensiero di Morin) qui proposta, il correlato pedagogico di quello «spazio mentale» che costituisce «il pensiero complesso che si crea e si ricrea durante il cammino stesso»³⁶.

Ovviamente non può trattarsi di una scuola del pensiero operante sulla base del “programma” – corrispondente al modello dell'*area mapping* denunciato da McClintock – bensì del “saggio” in quanto «strategia di un procedimento aperto che non dissimula il proprio errare, senza per questo rinunciare a cogliere la fugace verità della sua esperienza»³⁷. Una scuola, quindi, che non persegue la ricerca della certezza bensì la *lucidità*, in quanto «iniziazione all'onnipresenza del problema dell'errore»³⁸, e l'apprendimento a vivere nell'incertezza.

Per riprendere lo spunto di Serina-Karsky e Mutuale, così argomentando Morin non vuole medicare la ‘vecchia’ scuola, non vuole proporre un rimedio parziale, ma non vuole nemmeno abbandonare la cornice ‘scolastica’ bensì ri-orientarla, così riscoprendone la missione e precisandone la definizione. In tale scia, potremmo dire che è nella misura in cui si ha bisogno di familiarizzarsi con la questione dell'errore e acquisirne consapevolezza epistemologica – nonché di avere la possibilità di errare (nel senso

³¹ *Ibidem*.

³² S. Oliverio, *The End of schooling and education for 'calamity'*, «Policy Futures in Education», 18, 7, pp. 922-936. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1478210320944106>.

³³ M. Serres, *Petite Poucette*, Paris, Manifestes Le Pommier, 2012, p. 31.

³⁴ E. Morin, E.-R. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, trad. it., Roma, Armando editore, 2003, p. 26.

³⁵ S. Oliverio, *The End of schooling and education for 'calamity'*, cit.

³⁶ E. Morin, E.-R. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, cit., p. 64.

³⁷ *Ibid.*, pp. 26-27. Non si può indugiare in questa sede sulla specifica declinazione moriniana del tema del saggismo, sul cui significato per la teorizzazione pedagogica Franco Cambi ha richiamato in più occasioni l'attenzione.

³⁸ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 50.

‘saggistico’ sopra introdotto)³⁹ – che c’è esigenza di uno spazio ‘artificiale’ in cui ciò sia possibile.

Per adoperare le categorie di Klaus Mollenhauer, l’impresa pedagogica di Morin si muove sul piano della *ri-presentazione* piuttosto che su quello della *presentazione*. Con quest’ultimo termine il pedagogo tedesco fa riferimento all’«atto pedagogico elementare», di cui «*i gesti del ‘mostrare’ sia esso a parole o per mezzo del linguaggio del corpo*»⁴⁰ sono la radice. La presentazione, in quanto pedagogica, non è mai selvaggia e disordinata ma sempre strutturata e – punto capitale per Mollenhauer – mediata da «filtri» che «frenano» e «rallentano» la pienezza dell’esperienza per adattarla «alle capacità di comprensione del bambino»⁴¹. La questione della “ri-presentazione” eccede quello del mero gesto ostensivo (per quanto strutturato) e inaugura la questione – che Mollenhauer vede epocalmente posta da Comenio – per cui «[o]gni singolo fatto deve essere rappresentato al bambino in modo tale che il singolo divenga chiaro nella sua relazione alla totalità, che quindi diventi comprensibile [einssehbar] il suo significato vitale [Lebensbedeutung]»⁴². Ciò richiede «una peculiare sfera pedagogica in cui si debba risolvere il problema della maniera in cui le esperienze possano essere *ri-presentate*»⁴³. Si tratta allora di creare una «zona protetta fra il bambino o giovane e il peso pieno della realtà sociale»⁴⁴, la cui istituzionalizzazione è il sistema scolastico e il progressivo allungamento del periodo che si passa in esso. Come sottolinea Mollenhauer, «[i]l problema della ri-presentazione, da gestire praticamente e teoreticamente, ha d’ora in poi due lati: la domanda sulla corretta forma di vita e la domanda sulla giusta ri-presentazione di questa forma di vita negli arsenali pedagogico-didattici. Questo non è solo un problema separatamente pedagogico ma insieme un problema dello *habitus* culturale complessivo»⁴⁵.

È su questo piano che si muove Morin, ma con un ri-orientamento che ri-definisce il compito della scuola: lo spazio di ri-presentazione, se deve ri-presentare un mondo che si sa incerto, al fine di apprendere ad affrontare l’incertezza⁴⁶, dev’essere spazio dell’erranza e della consapevolezza dell’errore e di una «pratica della *macro-concettualizzazione*»⁴⁷ che opera «per mezzo dell’associazione di concetti atomici fino ad allora separati, talvolta antagonisti, ma che, nella loro interrelazione, generano figure complesse che, senza questa dinamica interattiva, si volatilizzano e cessano di esistere»⁴⁸.

³⁹ «Si insegnano delle conoscenze, ma non si insegna mai che la conoscenza è una fonte permanente di errori e di illusioni, presi per certezze, talvolta per secoli. Bisogna introdurre la vigilanza contro tutti questi errori e queste illusioni che proliferano nella storia umana, compresa la storia attuale, anche se questa vigilanza non può eliminare ogni errore e ogni illusione. Occorre insegnare la comprensione umana concependo l’essere umano nei suoi differenti aspetti, i migliori come i peggiori» (E. Morin, *7 lezioni sul pensiero globale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016, p. 25).

⁴⁰ K. Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, Weinheim und München, Juventa Verlag, 2003, p. 68.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibid.*, p. 58. Corsivo nell’originale.

⁴³ *Ibid.*, p. 68. Corsivo nell’originale.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 71.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 69.

⁴⁶ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, cit., pp. 55 segg.; Id., *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, cit., pp. 81 segg.

⁴⁷ E. Morin, E.-R. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l’era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, cit., p. 71.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 70. Morin non dettaglia come questa pratica della macro-concettualizzazione possa essere promossa nelle

In tale spazio protetto si tratta, allora, di sviluppare la capacità di organizzare in modo complesso le nostre conoscenze e così favorire «una mondologia della vita quotidiana»⁴⁹, che è l'esigenza più urgente di un'educazione planetaria la quale miri a «rafforzare le condizioni che renderanno possibile l'emergenza di una società-mondo composta di cittadini protagonisti, impegnati in modo consapevole e critico nella costruzione di una civiltà planetaria»⁵⁰.

L'aggiornamento moriniano del progetto di Comenio, così come Mollenhauer lo presenta, diviene così ri-visitazione ed aggiornamento del progetto umanistico in vista di quello che recentemente Morin ha chiamato un «umanesimo rigenerato»⁵¹: «L'umanesimo non dovrebbe più essere portavoce dell'orgogliosa volontà di dominare l'Universo. Diviene essenzialmente quello della solidarietà fra umani, la quale implica una relazione ombelicale con la natura e il cosmo. Questo indica che un modo di pensare capace di interconnettere e di solidarizzare conoscenze separate è capace di prolungarsi in un'etica di interconnessione e di solidarietà tra umani. Un pensiero capace di non rinchiudersi nel locale e nel particolare, ma capace di concepire gli insiemi, sarebbe adatto a favorire il senso della responsabilità e il senso della cittadinanza. *La riforma del pensiero avrebbe dunque conseguenze esistenziali, etiche e civiche*»⁵². Infatti, benché, nel corso della presente argomentazione, si sia insistito piuttosto sul versante epistemologico, non dovremmo ricadere nelle partizioni moderne e dobbiamo ricordare che il vettore epistemologico e quello etico sono intrecciati: «Un'educazione che mirasse a una concezione complessa della realtà e facesse su questa una riflessione complessa collaborerebbe anch'essa con gli sforzi che hanno per obiettivo quello di attenuare la crudeltà del mondo»⁵³.

Pur richiamandosi esplicitamente a Rousseau e al suo appello ad *apprendere a vivere*, Morin non sembra immaginare un Emilio della complessità (né la Pollicina di Serres) ma piuttosto aspirare a una ricostruzione della scuola che pienamente riscopra la sua triplice missione – antropologica, civica e nazionale⁵⁴ – così preparando soggetti che si congedino dalle angustie della modernità, senza disperderne le conquiste.

classi né indica dispositivi e approcci pedagogici specifici. Seguendo e sviluppando una preziosa intuizione di Maura Striano, si può suggerire che l'approccio della comunità di ricerca filosofica di Matthew Lipman e Ann Sharp possa rappresentare un veicolo privilegiato di una formazione al pensiero complesso (cfr. M. Striano, *Formazione e pensiero complesso*, in P. Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo: ipotesi interpretative*, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 167-189). D'altro canto lo stesso Morin ha ripetutamente invocato l'importanza della filosofia all'interno del curriculum. Eccede la cornice della presente riflessione esplorare più ampiamente questo punto.

⁴⁹ E. Morin, E.-R. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, cit., p. 114.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 113.

⁵¹ J.-M. Blanquer, E. Morin, *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*, cit., p. 59.

⁵² E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 101. Corsivi aggiunti.

⁵³ E. Morin, E.-R. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, cit., p. 71.

⁵⁴ «Secondo me la scuola deve conciliare tre missioni fondamentali: antropologica, civica, nazionale. Antropologica, perché non solamente la cultura deve realizzare l'umanizzazione del bambino, ma deve anche aiutare ciascuno a sviluppare ciò che c'è di meglio in sé stesso [...] Civica, perché si tratta di formare dei cittadini capaci al contempo di autonomia individuale e di integrazione nella loro società. Nazionale, perché la scuola deve contribuire a migliorare la qualità di vita e di pensiero della società francese. In fondo, la scuola deve permettere a ciascuno di voler realizzare le sue aspirazioni, ma sempre in seno a una comunità. È per questa ragione che direi che essa adempie pienamente al suo ruolo quando giunge a insegnare insieme l'idea di responsabilità personale e di solidarietà nei riguardi dell'altro» (J.-M. Blanquer, E. Morin, *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*, cit., pp. 22-23).