

## **Educazione ambientale e seconda ecologia.**

### **Contributo ad un dibattito**

**Walter Fornasa**

*Docente di Psicologia dell'ambiente. Università degli Studi di Bergamo*

### **Tracce**

L'educazione ambientale è ad un bivio. Può prendere la via desiderata dagli antropocentristi e procedere per creazione di riflessi pavloviani stereotipati, dimenticando di offrire la possibilità a ciascuno di situare la propria identità e la propria appartenenza.

Oppure può avviarsi a porre un'alleanza fra educazione e sensibilità e tra formazione e ecologia della mente e delle pratiche.

Non è un'opzione marginale per il futuro dell'interazione sistemi viventi-natura.

Le riflessioni che seguono si pongono sul margine di questo bivio.

### **Un paradosso**

Proviamo a partire da una considerazione apparentemente paradossale. Ovvero consideriamo la comune espressione “educazione ambientale” come una sorta di ossimoro pedagogico, sotto cui si cela la convinzione, talmente radicata da sembrare “naturale”, per cui l'educazione è insegnare a qualcuno qualcosa da parte di chi già sa di questo qualcosa, in base a modalità di intervento consolidate nel risultato atteso e previsto dette didattiche. Nella attuale comunità pedagogica questa cornice non pare in discussione, tanto da apparire un pensiero lineare e coerente con un evidente progetto omologante. Lineare appunto, tanto lineare da non permettere di cogliere (o di nascondere) sino in fondo che innanzitutto l'espressione “educazione ambientale” fonda ed esprime una relazione almeno bidirezionale, o meglio, una rete di relazioni concettuali e pratiche, impossibili da agire al di fuori di un contesto che le connota come tali. L'educazione (l'“ex-ducere”) si manifesta ogni volta come un processo di scambio fra l'(auto)organizzazione interna e quella **con** l'esterno proprie di un “sistema-vivente-in-un-ambiente” che si intreccia con gli interni ed esterni degli altri sistemi viventi in relazione fra loro, e fra i contesti (interni-esterni) che evolutivamente vengono a “formarsi” nei vari piani della rete relazionale che via via si costruisce. I. Stengers definisce questa rete di reti (co)evolutive “complessità auto-organizzativa” (Stengers I., 2005). L'educazione ambientale non può quindi essere artificialmente impoverita in tecniche istruttive e, soprattutto, essa è una reciprocità vitale, una co-educazione. Come ci suggerisce infatti S. Oyama (Oyama S., 2005) noi non siamo “solo” sistemi **in** sviluppo, ma anche sistemi **di** sviluppo e proprio per questa qualità co-costruttrice viviamo anche di interazioni cooperative e non solo competitive. La relazione co-educazione-ambiente porta in sé allora una epistemologia evolutiva, una epistemologia genetica, direbbe J. Piaget (Piaget J., 1979), che pone i sistemi-viventi-in-un-ambiente in una esperienza continua di competenza evolutiva, una sorta di ecologia delle pratiche adattive e sensibili, attraversate da nuclei di resilienza e di provvisorietà, un continuo equilibrio evolutivamente instabile giocato ai margini del caos del conoscere, “tra il cristallo e il

fumo” direbbe H. Atlan. Per questo, forse l’educazione ambientale è più vicina ad una pratica di relazione con-viviale, piuttosto che ad un bio-potere disciplinare (e disciplinante). L’educazione ambientale è quindi irriducibile a disciplina autonoma, istruttiva e normativa, possedendo radici epistemologiche e pratiche interdisciplinari che già stanno dando vita ad una cornice transdisciplinare e trasversale capace di riconnettere i saperi in forma interattiva e storica con il loro contesto. Come dire, una forma di interculturalità non centrata sulle sole contraddizioni religiose, razziali, culturali, ecc., quanto, soprattutto, sulle contraddizioni economiche, di sfruttamento, di diritti negati, ecc., in senso largo ecologiche, evidenti nel mondo. In questo senso l’educazione ambientale non attiene al solo piano dei comportamenti, delle intenzionalità e delle finalità coscienti (cfr. G. Bateson, 1979), ma mette in gioco il piano più profondo delle consapevolezze e dei moventi agiti nei contesti, nelle azioni, nella sensibilità relazionale ed epistemologica, nelle responsabilità ecologiche che si generano nella circolarità evolutiva tra locale e globale, ovvero, come sottolinea M. Serres (cfr. 2000) stiamo andando verso un mondo che non è un oggetto come intendevamo finora gli “oggetti” del mondo.

In un altro senso l’educazione ambientale non può neppure ridursi a pratiche, a sole azioni tecniche, essa apre, se accettati i suoi precedenti aspetti peculiari, al piano connesso alla necessità di cambiare le nostre rappresentazioni del mondo. Dal mondo *in* cui viviamo abbiamo necessità di costruire un’ecologia del mondo *con* cui conviviamo. E questa ecologia delle relazioni muove da una ecologia della mente e dei modi di pensare (cfr. G. Bateson, 1979; 1986), perché ormai la “natura” e la relazione con lei ci è sempre meno accessibile, percepibile, con-cepibile. E. Morin avverte con forza: il “paradigma” è perduto in virtù delle patologie dei modi di pensare che Bateson ha fatto emergere a carico della modernità, in particolare della sua componente occidentale e dei suoi sistemi educativi. Abbiamo rarefatto la natura e la relazione con essa, nelle infinite parole della scienza e del Sapere. Ma chi se non i processi educativi hanno avvallato con la loro progressiva pedagogia a somma di dati, e la conseguente “ossessione didattica”, questa rarefazione, queste patologie epistemologiche? O meglio perché i sistemi educativi, sempre più ridotti a istruzione, sono strumenti di bio-potere omologante tali da essere sempre più denunciati come la nuova forma strisciante di colonialismo culturale del Nord verso il Sud del mondo? (cfr. ad es. Spivak, 2005) In questo contesto di prospettive, l’educazione ambientale, sempre più schiacciata sul praticismo senza radici a rincorrere abilità e competenze valutabili in sé, sembra perdere la prospettiva fondamentale di un pensiero sensibile al cambiamento, al futuro, alla sostenibilità del pensare le conseguenze dell’agire stesso, a un passaggio dall’antropologia all’ecologia. (cfr. E. Falchetti e S. Caravita, 2005).

L’educazione ambientale ha intrinsecamente un senso etico: ricostruire il nesso di relazioni fra sistemi viventi ed ecosistemi.

Sembra quanto mai impellente, allora, rimettere a tema la dimensione dell’“io ecologico” per tentare, almeno, di ricomporre il paradigma perduto in “altre” visioni di futuri.

### **Un’ecologia dell’ecologia**

Paradossalmente (ma in prospettiva sistemico-relazionale un poco meno), sembra allora opportuno porre la questione di una ecologia dell’ecologia.

Come è noto questo processo di spostamento al secondo livello di un processo (come ad es. tra comunicazione e meta-comunicazione), ha un precedente importante.

Attorno agli anni ’50, infatti, quasi contemporaneamente alcuni laboratori e gruppi di ricerca di varia e diversa provenienza disciplinare (ad es. il BLC di H. von Foerster, la

storica serie delle Macies Conferences animate tra gli altri da G. Bateson, il Centro di Epistemologia genetica di J. Piaget a Ginevra), avevano posto le basi per la cibernetica di secondo livello reintegrando l'osservatore nelle sue osservazioni, aprendo così la prospettiva sistemico-relazionale e i suoi ambiti di sperimentazione e applicazione.

Diverse, allora, possono essere le strategie delle genesi (al plurale, come suggerisce M. Ceruti) utili a contrastare una neppure tanto latente "deriva strumentale" del pensiero ecologico quando esso viene posto a contatto, nel duro confronto quotidiano, con il "regno dei fini" (cfr. S. Moscovici, 2005).

In questo senso vale, forse, la pena di recuperare in una sintesi (seppur in malo modo), la tensione che sottende l'opera di tanti (per me in particolare di E. Morin, G. Bateson, J. Piaget ad es.), e porre così l'idea di "ecologia dell'ecologia", una sorta di ecologia di secondo livello, che rimetta il pensiero ecologizzato dentro l'ecologia delle pratiche e delle relazioni praticate del senso **in** comune. Sugerirebbe, forse, S. Moscovici (cfr. 2002), che occorre "disincantare" i nostri modi di pensare, le nostre rappresentazioni, i nostri sistemi di credenze, per "re-incantare" la natura.

Non serve rincorrere le "essenze" e per questo dimenticare, perdere, le "esistenze" e, aggiungerei, le "co-esistenze".

Ovvero, nel concreto dell'oggi, perdersi nel dibattito sul relativismo senza porre in alternativa l'attenzione sul "relazionismo", come dire sul pensar-si in una rete evolutiva di relazioni planetarie, fa il gioco di chi vuole governare le direzioni evolutive di queste reti.

### **Una circolarità evolutiva di livelli**

Per tentare di districare le argomentazioni si qui condotte appare utile far riferimento, seppur brevemente, al lavoro di F. Guattari *Les trois ecologies* (1989).

Nelle sue riflessioni Guattari, descrive con durezza le radici del malvivere della modernità come caratterizzato dalla distruzione della connessione mente-corpo e dalla difficoltà di ripensare i propri pregiudizi e gli interessi a corto termine a opera di una intenzionalità post-mediatica capace di governare la "problematizzazione" degli eventi. Questa condizione può essere affrontata: "...sotto l'egida di una articolazione inedita tra ecologia dell'ambiente, ecologia sociale e ecologia della mente..." (Guattari F., 1989), tale da ridefinire il senso e la quotidianità delle interazioni collettive come la coppia, la famiglia, la scuola, il vicinato, ecc., sino a porci in un'ottica "ecosofica".

I richiami all'opera di G. Bateson (1979) e di A. Naess (1994), come pure alle critiche (anche profonde) che le hanno accompagnate, sono evidenti.

Tuttavia interessante è la configurazione di una interazione fra ecologie in un processo evolutivo di secondo livello, ove l'apparente complessità dell'interazione e delle sue conseguenze nel micro e nel macro, non è un vincolo, ma anche apertura alla possibilità di rivalutare un'etica delle differenze (le tre ecologie), basata su istanze qualitative (l'"unitas multiplex" direbbe E. Morin) e non solo quantitative connesse ai soli bisogni (peraltro indotti).

Quale elemento, inoltre, può innescare il cambio dei e tra i livelli interattivi, per evitare che questa interazione si chiuda circolarmente in modo autoreferente?

Bateson direbbe, forse, che il senso profondo di un processo evolutivo è di mettere i sistemi in condizioni di apprendere e quindi, di livello in livello, di apprendere ad apprendere. L'esperienza evolutiva dell'apprendere ad apprendere, genera un nuovo, inedito nel senso di Guattari, tipo di competenza: la competenza evolutiva.

Una competenza che nasce dall'esperienza dell'evolvere-con-un-contesto, cioè dall'apprendere lo "stare nel cambiamento" con la più bassa "fatica" possibile, nella dinamica, più volte descritta, "equilibrio-dis/equilibrio-ri/equilibrio".

Val, forse, la pena di sottolineare che essendo ogni processo evolutivo sempre collocato e ridefinito in un contesto di relazioni, la competenza cui si fa riferimento non va intesa in senso competitivo, bensì "cum-petitivo", cioè come capacità di chiedere assieme, di formulare socialmente le proprie occorrenze e relazioni. Competenza, quindi, come capacità di chiedere assieme e non di chiedere "contro". Per tutto ciò l'educazione ambientale non può prescindere dalle "tre ecologie" e viceversa, essendo in ognuna e nella loro interazione nodo cruciale, tanto da assumere la veste di "prima origine di sostenibilità".

### **Una connessione, infine**

Le due parti del contributo si legano qui, attraverso le parole di M. Mead quando afferma: "...in un mondo che evolve incessantemente, nessuno può avere mai un'istruzione completa... (per questo)... occorre saper apprendere ad apprendere." (cit. in M.C. Bateson, 1994).

Vale a dire, forse, che in un mondo in cui la capacità di rielaborare continuamente le possibilità di futuri è nello stare in formazione permanente, senza per questo trarre un senso di sconfitta, tutti hanno qualcosa da insegnare e tutti da apprendere.

La condizione evolutiva del vivente-in-un-ambiente è l'apprendistato e il suo contesto è ciò che chiamiamo "natura".

L'ecologia dell'ecologia ha una promettente radice in queste prospettive.

## **BIBLIOGRAFIA**

Bateson G., *Mente e natura*. Adelphi, Milano, 1979

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano, 1986

Bateson MC. *Comporre una vita*, Feltrinelli, Milano, 1994

Falchetti E., Caravita S., *Per una ecologia dell'educazione ambientale*. Scholé Futuro, Torino, 2005

Guattari F., *Les trois écologies*, Galilée, Paris, 1989

Moscovici S., *Sulla natura*, Saggiatore, Milano, 2005

Moscovici S., *Réenchâter la nature*, Ed. de l'Aube, Paris, 2002

Naess A., *Ecosofia*, RED, Como, 1994

Oyama S., *L'occhio dell'evoluzione*, Fioriti, Roma, 2004

Piaget J., *L'épistémologie génétique*, P.U.F., Paris, 1979

Serres M., *Retour au contrat naturel*, Bibl. Nation. de France, 2000