



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: luglio 2021**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Learning to learn and quality of educative processes.**

**The Gregory Bateson's ecology of ideas from a pedagogical perspective**

**Apprendere ad apprendere e qualità dei processi formativi.**

**L'ecologia delle idee di Gregory Bateson in una prospettiva pedagogica**

*di*

Paolo Di Rienzo

[paolo.dirienzo@uniroma3.it](mailto:paolo.dirienzo@uniroma3.it)

Università degli Studi di Roma Tre

**Abstract**

This paper presents a critical approach to address the concept of learning to learn. It is emphasized the qualitative nature of such an approach and the challenge it represents for education. The focus is on learning to learn as a core strategic competence for lifelong learning, since it can mobilize reflective and proactive behaviours. Learning to learn is considered ecologically according to Gregory Bateson's theories, in which persons are part of living system. The core of the discourse is placed on the need to move beyond a mere functionalist approach to embrace a broader umanistic and constructive view of learning, in which learning to learn is a fundamental resource, due to its transformative and evolutionary nature, for persons' fulfilment and active citizenship.

**Keywords:** leaning to learn; ecology of ideas, Gregory Bateson, transformative education; lifelong learning.

## **Abstract**

Il contributo presenta un approccio critico per analizzare il concetto di apprendere ad apprendere. Viene sottolineata la natura qualitativa di tale approccio e il cambiamento che rappresenta per i processi educativi. Il focus è sul concetto di apprendere ad apprendere inteso come competenza strategica fondamentale per l'apprendimento permanente, poiché può mobilitare comportamenti riflessivi e proattivi. L'apprendere ad apprendere è concepito ecologicamente secondo le teorie di Gregory Bateson, in cui le persone sono parte dell'intero sistema vivente. Il fulcro del discorso è posto sulla necessità di superare un mero approccio funzionalista per abbracciare una più ampia visione umanistica e costruttiva dell'apprendimento, in cui imparare ad imparare è una risorsa fondamentale, per la sua natura trasformativa ed evolutiva, per la piena realizzazione delle persone.

**Parole chiave:** apprendere ad apprendere; ecologia delle idee; Gregory Bateson; formazione trasformativa; apprendimento permanente.

## **1. Introduzione: apprendere ad apprendere e lifelong learning**

Il contributo sviluppa la riflessione sul concetto di apprendere ad apprendere inteso secondo la prospettiva sistemica dell'ecologia delle idee (Bateson, 2001; Telfener, Casadio, 2003) e altresì denominato, nel lessico batesoniano, deuterio apprendimento o apprendimento di tipo due. Secondo tale ottica, sulla base di una lettura critica di alcune delle numerose produzioni multidisciplinari di Gregory Bateson, viene presentato l'apprendimento di tipo due nella dimensione generativa, che favorisce cambiamenti qualitativi e trasformativi per la formazione delle persone lungo il corso della vita (Formenti, 2017).

Ha acquisito il carattere dell'evidenza il fatto che i processi di apprendimento e di costruzione delle conoscenze, usciti dalla competenza esclusiva delle aule dell'istruzione formale, appartengono a una molteplicità di contesti ed esperienze: il corso dell'apprendimento si distende in situazioni nuove, in una dimensione del tempo spiraliforme (Fabbri, 1990). Tuttavia, con lo stesso grado di condizione fattuale, è pacifico constatare la difficoltà di adattarsi alla logica del cambiamento che attraversa, anche con interpretazioni diverse, i mondi dell'economia, del lavoro, della formazione, della politica. Stiamo parlando di un cambiamento che ha natura trasformativa e che poggia su competenze epistemologiche (Mezirow, 2003).

In effetti, tra le letture sulla modernità, quelle che in particolare hanno focalizzato l'attenzione sul ruolo della conoscenza e dell'apprendimento nella dimensione del lifelong learning (apprendimento permanente), hanno sovente adottato in modo esclusivo un punto di vista economico-funzionale anche per descriverne i possibili sviluppi (Crowther, 2004; Rubenson, 2009). Un diverso e in parte nuovo paradigma, che costituisce la cornice entro cui si muovono le riflessioni che seguiranno, è sostanzialmente definito dall'adozione del punto di vista che considera, nelle società complesse aperte ai processi democratici, l'apprendimento permanente come chiave per il cambiamento individuale e collettivo, che si esprime peculiarmente nell'espansione reciproca delle possibilità e delle libertà degli esseri umani, a partire dal valore della capacitazione come condizione effettiva di esercizio della cittadinanza per lo sviluppo personale, sociale e la crescita economica (Morgan-Klein, Osborne, 2007; Sen, 2001).

Il binomio formazione e lifelong learning, nell'ottica generativa e trasformativa del cambiamento, è stato un oggetto di studio elettivo da parte di Peter Jarvis (1995). Secondo il Nostro, il carattere formativo del lifelong learning è stato oggetto di analisi a vari livelli, ha navigato lungo la dimensione del tempo e in diverse stagioni culturali.

In una prima fase di tipo utopico, si è dato luogo a discorsi generali, più di natura politica che strettamente formativa, in cui all'analisi delle condizioni generali e delle linee di sviluppo della società fanno riscontro le indicazioni, tendenziali e nella forma di auspicio e di raccomandazione, sulle ricadute nei contesti e nei sistemi organizzativi. Il carattere diffusivo e polisemico assunto dal lifelong learning è testimoniato poi dall'appropriazione che di tal concetto è stata compiuta da formazioni sociali, gruppi di pressione, soggetti politici, organizzazioni, rappresentanti di visioni e interessi anche contrastanti (Jarvis, 1995).

In una seconda fase, un'interessante area di studio, sviluppatasi in particolare nel contesto anglosassone e nordamericano, ha condotto alla definizione di programmi di ricerca scientifica, alla costruzione di modelli teorici, all'elaborazione di paradigmi interpretativi, con una flessione operativa e pratica rispetto ai sistemi e ai contesti d'azione. Su un piano di riferimento che attiene ai cambiamenti di tipo strutturale nell'architettura dei sistemi formativi, sono state individuate tra le strategie d'intervento a livello organizzativo in grado di modificare i sistemi nella direzione dell'apprendimento per il corso della vita, quelle caratterizzate dalla flessibilità dell'offerta e dall'assenza di barriere d'accesso (Jarvis, 1995).

Nel solco di questa direzione, negli ultimi anni si sono intrapresi percorsi di ricerca finalizzati alla costruzione di un quadro teorico e alla definizione di metodologie e strumenti in grado di dare risposte alla potenzialità apprenditiva degli esseri umani e alle esigenze di cambiamento di sistemi, organizzazioni e contesti nella prospettiva dell'apprendimento permanente (Smith and Associates, 1990). Dalla pluralità delle direzioni intraprese emerge il ruolo centrale che riveste per i soggetti e i sistemi organizzativi la possibilità di continuare a cambiare, a crescere, ad apprendere per ragioni intrinsecamente formative (e di autoformazione), che possono anche comprendere gli obiettivi del capitale umano ma non si esauriscono con essi. Siamo in presenza, infatti, di cambiamenti di natura complessa e qualitativa, che riguardano la trasformazione dei significati, delle rappresentazioni culturali, dei valori, della concezione di sé, degli altri, del mondo (Ceruti, 2018).

Ciò significa porre l'accento sulle operazioni qualitative messe in atto dai soggetti e che qui in particolare sono concepite nell'accezione della categoria concettuale di apprendere ad apprendere (learning to learn). Come affermato in studi recenti, l'apprendere ad apprendere rappresenta un costrutto centrale nelle competenze strategiche, che si esprimono nella produzione simbolica di costruzione di senso e di attribuzione dei significati, attraverso pratiche di pensiero riflessivo. La questione è relativa alla possibilità di operare un cambiamento che provochi un effetto di campo relativo in particolare allo sviluppo umano e sociale in senso democratico, che vive anche grazie alla disponibilità e mobilitazione di competenze strategiche, di natura complessa di tipo riflessivo, proattivo, epistemologico (Deakin Crick, Stirngher, Ren, 2019).

In questo senso si sostiene che l'apprendere ad apprendere costituisce una chiave interpretativa, un concetto generatore e fertilizzante per la formazione e più in generale per promuovere la possibilità di una trasformazione sociale in senso umano. Nella parte che segue, adottando il quadro interpretativo batesoniano, l'apprendere ad apprendere viene letto sotto il segno della complessità ecologica e incluso nell'orizzonte di senso di tipo sistemico, per la promozione di un cambiamento delle prospettive di senso.

## 2. Ecologia delle idee e apprendere ad apprendere

Nella condizione epocale che attraversa la nostra convivenza, variamente definita come crisi della modernità, postmodernità, modernità liquida, essa appare giunta ad uno stadio apicale che può essere descritto come “la liquefazione universale delle identità, la deregolamentazione e la privatizzazione dei processi di formazione dell’identità, la dispersione dell’autorità, la polifonia dei messaggi valoriali e la conseguente frammentarietà della vita che caratterizza il mondo in cui viviamo” (Bauman, 2006, p 161). Il tema della trasformazione delle cornici di pensiero divine cruciale e la crisi, che coinvolge la formazione, è una crisi pedagogica, delle filosofie di riferimento (Bauman, 2002).

La tesi che si intende discutere riguarda il concetto di apprendere ad apprendere concepito come un principio euristico rispetto al tema del cambiamento epistemologico. Diventa pertanto importante riflettere su cattive epistemologie (Formenti, West, 2021), produttrici di interpretazioni e di pratiche limitanti come quelle appiattite su posizioni *fisicaliste* e condizionate dalla sindrome della *quantofrenia*.

Pensiamo, per esempio, all’uso della locuzione di trasmettere le conoscenze oppure alla concezione secondo la quale l’apprendimento è il prodotto dell’insegnamento prevalentemente secondo un nesso di tipo lineare-causale che procede dal docente verso gli studenti. La causalità introdotta dalla logica lineare è unidirezionale e non consente di comprendere la circolarità che interviene, quando viene vissuto il fattore tempo. La descrizione dei fenomeni è soggiogata alla logica, tipica del mondo fisico degli urti e delle forze, del ‘se...allora’, anche quando ci occupiamo di parlare del mondo vivente. È necessario, allora, andare alla ricerca di nuove chiavi interpretative (Bateson, 2002).

Le cattive epistemologie ci conducono alla posizione batesoniana del *tempo fuori squadra*. Gregory Bateson utilizza la locuzione shakespeariana “il tempo è fuori di squadra” per indicare la permanenza di assunti obsoleti e la loro inadeguatezza a dare conto del principio esplicativo relazionale proprio dell’ecologia delle idee (Bateson, 2002).

“Gli attuali processi educativi sono, dal punto di vista dello studente una «fregatura». [...] È una questione di obsolescenza. Mentre buona parte di ciò che le università insegnano oggi è nuovo e aggiornato, i presupposti o premesse di pensiero su cui si basa tutto il nostro insegnamento sono antiquati e, a mio parere, obsoleti. Mi riferisco a nozioni quali:

- a) Il dualismo cartesiano che separa la ‘mente’ dalla ‘materia’.
- b) Lo strano fisicalismo delle metafore che usiamo per descrivere e spiegare i fenomeni mentali: ‘potenza’, ‘tensione,’ ‘energia’, ‘forze sociali’, ecc.
- c) Il nostro assunto antiestetico, derivato dall’importanza che un tempo Bacone, Locke e Newton attribuirono alle scienze fisiche; cioè tutti i fenomeni (compresi quelli mentali) possono e devono essere studiati e valutati in termini quantitativi.

[...] Dal punto di vista pragmatico è chiaro che queste premesse e i loro corollari portano all’avidità, a un mostruoso eccesso di crescita, alla guerra, alla tirannide e all’inquinamento. In questo senso le nostre premesse si dimostrano false ogni giorno, e di ciò gli studenti si rendono in parte conto” (Bateson, 2002, pp. 285-286).

L’obsolescenza è frutto di un progresso unilaterale, di fede nel controllo unidirezionale fondato sul primato della finalità cosciente, ovvero sull’esclusivo governo della logica strumentali mezzi-fini. Il pericolo di tale paradigma, vivendo nella condizione di essere imbevuti di abitudini di pensiero

strumentale che si manifestano in una rappresentazione dualistico-oppositiva tra mente e corpo, cuore e ragione, consiste nella manipolazione delle persone, nella negazione della democrazia: patologie tipiche dell'occidentale medio. Il discorso mira, da una parte, a evidenziare come il linguaggio 'cosale', adatto al mondo fisico della materia, viene utilizzato per definire concetti, descrivere eventi del mondo dei viventi; da un'altra parte, a indicare la via per una diversa e più appropriata interpretazione dei processi di comunicazione e di apprendimento (Bateson, 1997).

La tesi sostenuta è centrata sul costrutto dell'apprendere ad apprendere, che genera un punto di vista utile per gettare una nuova luce sulla dimensione della formazione intesa come trasformazione degli assunti e delle prospettive di significato (Mezirow, 2003) e, dunque, come risorsa essenziale per vivere vite degne di essere vissute. È lo stesso Mezirow (2003), d'altronde, a individuare in Gregory Bateson e nel suo concetto di deutero apprendimento una fondamentale matrice teorica del suo studio sull'apprendimento trasformativo.

L'attraversamento vissuto nelle situazioni di apprendimento assume significati formativi principalmente a causa del fatto che vi incorre la dimensione della trasformazione. Non occorrenza ma elemento fondamentale delle esperienze in cui si pratica insegnamento-apprendimento, la categoria del cambiamento, nell'interpretazione che se ne dà, apporta elementi di molteplicità ad una situazione di per sé già problematica.

I mutamenti implicati nei processi di apprendimento non appartengono ad un'unica categoria tipologica. Questa molteplicità, caratterizzata dal fatto che le trasformazioni operano su più livelli, introduce nel discorso la dimensione della complessità. E l'apprendere ad apprendere si colloca al livello dell'epistemologia del soggetto, che è relativa al rapporto con la conoscenza, le aspettative, gli atteggiamenti mentali. Pertanto, si pone il problema di comprendere la direzione del cambiamento, gli aspetti che regolano i tipi di apprendimento al fine anche di potervi intervenire intenzionalmente per ottenere mutamenti significativi.

Il primo passo da compiere in questa direzione cerca di identificare i tipi di cambiamento in termini di apprendimento, nella visione d'insieme sui sistemi viventi così come elaborata nell'interpretazione ecologica di Gregory Bateson (2002).

Secondo Bateson (2001), l'apprendere ad apprendere indica quel tipo di cambiamento che interessa la segmentazione del flusso di esperienza, la punteggiatura degli eventi: operazioni attraverso le quali si lavora sui contesti e quindi sulle reti di relazione che li caratterizzano. In questo modo possiamo dire, che rispetto all'*apprendimento zero* appartenente alla sfera istintuale e all'*apprendimento uno* tipico del costrutto comportamentista stimolo-risposta, subentra il livello due dell'apprendimento, cioè ci si trova nella condizione, di poter intervenire sulle condizioni stesse del processo di apprendimento. Detto nei termini batesoniani, si deuteroapprende. Bateson in ultimo prefigura l'*apprendimento tre*, che non è oggetto del presente contributo, atto a rappresentare un evento raro nella vita delle persone, che modifica complessivamente l'identità, come accade nei casi di conversione religiosa (Bateson, 2001).

L'apprendere ad apprendere rappresenta una modalità comunicativa, un processo di creazione di significato che ci mette in relazione con un sistema più complesso di parti cui apparteniamo. Si raggiunge una conoscenza configurazionale, dunque estetica, dell'organizzazione globale delle parti, all'interno di un sistema che definiamo mente. Questo aspetto può contribuire a chiarire il senso attribuito al concetto qui proposto di ecologia delle idee, che non va confuso e non coincide con le posizioni in senso stretto dei movimenti ambientalisti. È invece l'*ecologia della mente*: qui la mente non è una qualità del singolo soggetto, non corrisponde con l'io e non coincide con il confine

dell'epidermide individuale. Secondo Gregory Bateson (2002), la mente è un'unità di parti interagenti, un contesto ecologico in cui vengono elaborate informazioni, tracciate distinzioni e create differenze. La mente è immanente, ma oltrepassa i confini della pelle superando la fuorviante contrapposizione classica tra mente e corpo. Siamo dunque parte di un sistema mentale. L'ecologia delle idee fa riferimento alla struttura che tiene insieme gli esseri viventi, indicando la natura dei sistemi organizzati e dei contesti di vita. Dunque, ecologia sta per studio della genesi, dell'evoluzione delle idee e della loro interrelazione. La sfida ecologica parla il linguaggio delle relazioni per avvicinarci alla comprensione del più ampio sapere che connette gli esseri viventi. Vengono così poste in primo piano questioni che si riferiscono rispettivamente alla natura dei nostri contesti di vita, all'atteggiamento complessivo dei sistemi organizzati e alle nostre responsabilità per il fatto di essere parte di un sistema fondato su interrelazioni (Di Rienzo, 2016).

L'apprendere ad apprendere, dunque, rappresenta cambiamento di secondo ordine che fa riferimento alla capacità di agire nei e sui contesti di relazione. Subentra una categoria concettuale più astratta che organizza la riflessione su un'idea complessa di apprendimento caratterizzata dal superamento o dall'integrazione della sua interpretazione corrente, identificata, in senso lato, come impossessamento della verità sugli oggetti presenti nella realtà esterna, tipica di una visione riduttiva della formazione (Alberici, Di Rienzo, 2014).

La convinzione è che l'esperienza educativa si risolve non solo e non tanto nella misura di quanto si è appreso, quanto nei processi cognitivi attivati, nella rilevanza delle modificazioni del rapporto con i saperi, nella partecipazione al processo di costruzione dei significati. Allora si deve pensare alla dimensione qualitativa come maggiormente adatta a rendere conto delle esperienze vissute. Bisogna acquisire una visione ampia sull'apprendimento, che metta in gioco gli atteggiamenti, le teorie sulla conoscenza, le prospettive di significato: parliamo appunto di epistemologia.

Tipico dei mammiferi, il deutero-apprendimento si può definire come il linguaggio del divenire relazionale degli esseri viventi. Rappresenta la chiave per entrare nella dimensione ecologica, per situarsi a livelli superiori. È al tempo stesso una capacità modificabile, frutto di apprendimento, che può guastarsi e non funzionare bene: e per questo anche educabile (Bateson, 2001).

A questo riguardo, Bateson (2001) presenta dei casi di studio per dimostrare il ruolo svolto dal deutero-apprendimento, che suggeriscono spunti interessanti per l'oggetto che stiamo discutendo. Tra i casi di studio, quello relativo all'Associazione degli Alcolisti Anonimi risulta particolarmente interessante.

Il nostro scopo è comprendere in che modo interviene l'apprendere ad apprendere sulle abitudini di pensiero e sui cambiamenti di natura epistemologica.

La tesi di Bateson (2001), che cercheremo di chiarire, è che l'alcolista rappresenta in modo tragicomico la scelta cui conduce un'epistemologia piena di errori, tipica peraltro del pensiero occidentale. Tale tratto viene rappresentato, anche in modo evocativo, dalla definizione di *orgoglio dell'alcolizzato* e dalle risoluzioni erronee: *sono il capitano della mia anima e voglio combattere contro la bottiglia*. Il contesto interattivo dell'alcolista è costruito da una modalità iterativa di deutero-apprendimento che punteggia gli eventi come insieme di elementi tutti determinabili, frutto del controllo unilaterale soggetto. Così si può leggere la pretesa dell'alcolista di rimanere sobrio e il suo orgoglio di non cedere alla bottiglia, sistematicamente sconfitto. L'io sono capace è una risoluzione coerente con una cornice epistemologica dualista, abbastanza diffusa nel pensiero dell'occidentale adulto: è il soggetto che ha un dominio sulle cose. Ora, nell'analisi di Bateson

(2001), cedere alla bottiglia rappresenta l'altra faccia della presunzione di gestione controllata, una messinscena ironica per dimostrare la fallacia della credenza di credersi padroni.

L'idea di Bateson (2001) è che la sobrietà dell'alcolista appartiene a un'epistemologia erronea invalsa nella cultura occidentale che non è accettabile dal punto di vista del mondo dei sistemi viventi: essa ripropone il dualismo mente-corpo, la logica lineare del controllo e dell'autocontrollo, della manipolazione, condensata nel pensiero dell'alcolizzato sono il capitano della mia anima. Dunque, l'ipotesi è che la sobrietà (l'epistemologia che le è intrinseca) dell'alcolizzato lo spinge a bere.

Si noti che quella stessa epistemologia, espressa nella risoluzione *voglio combattere contro la bottiglia*, è legata a modalità di segmentare l'esperienza, di definire la relazione con il contesto, mediate pur sempre da operazioni dell'apprendere ad apprendere, le cui caratteristiche formali sono distoniche con il processo mentale. Un'appercezione tipica che ne deriva è quella che Bateson (2001) definisce orgoglio dell'alcolizzato, conseguenza del deutero-apprendimento. Con la definizione di una struttura contestuale dell'orgoglio, l'alcolizzato colloca l'alcolismo fuori del suo io: Io sono capace di oppormi al bere. La struttura contestuale dell'orgoglio, appartenente alla fase di sobrietà, individua, fuori dall'io, l'altro cui opporsi. Ma tale posizione richiede uno sforzo continuo, un antagonismo senza fine con l'avversario, fino al punto in cui si cede al bicchierino, tentazione che rimane pur sempre il nemico da combattere strenuamente. Questo nell'ipotesi che l'io sia ben delimitato all'interno dei confini del corpo. Ma, sappiamo che, secondo la concezione della mente, l'io dell'alcolizzato rappresenta un sistema più ampio al cui interno c'è sicuramente la bottiglia. Così un mutamento nell'epistemologia dell'alcolizzato avviene nel momento in cui egli sarà in grado di modificare il contesto, di cogliere nuove relazioni, di passare a livelli più astratti e includere la bottiglia nel proprio sistema, insomma di apprendere ad apprendere (Bateson, 2001).

L'apprendere ad apprendere rappresenta una dimensione relazionale e comunicativa, un processo di creazione di significato (Bruner, 1992) che mette in relazione con un sistema più complesso di parti cui si appartiene. In questo senso favorisce comprensioni più ampie, una conoscenza dinamica, sociale, estetica.

### **3. Conclusioni: apprendere ad apprendere per la qualità dei processi formativi**

Il discorso qui sviluppato si colloca nel più vasto ambito di studi che hanno portato a definire la visione termostatica dell'istruzione (Postman, 1983), la rilevanza dell'approccio sistemico nei processi di formazione (Bainbridge, Formenti, West, 2021; Telfener, Casadio 2003) e di educazione in età adulta (Demetrio, 1986). I temi introdotti possono consentire di pensare ad una prospettiva per la formazione basata sulla relazione e la co-evoluzione (Formenti, West, 2021).

Il nodo da sciogliere è che si apprende sempre, in ragione del fatto che siamo immersi in un groviglio di relazioni di varia natura, intenzionali e non, visibili e invisibili, che introducono nelle nostre vite processi di cambiamento e di costruzione dei significati. La prospettiva del lifelong learning, centrata sulla concezione che vede le persone soggetti che producono la loro biografia, interpreta i processi di sviluppo in chiave trasformativa, di scostamento e di riorientamento, rispetto ad un percorso, previsto invece, come lineare (Alberici, 2008).

In questa prospettiva, si può promuovere una formazione in chiave ecologica, attraverso il superamento della superstizione oggettivista e di quella soggettivista, coltivando la capacità di tracciare confini più ampi, di collocarsi in prospettive più vaste entro cornici relazionali in cui

l'individuo è una parte danzante. La formazione trova così un suo costrutto euristico nel concetto di apprendere ad apprendere.

Da questo punto di vista, il costrutto di apprendere ad apprendere costituisce un principio euristico dell'approccio qualitativo adottato, che genera un punto di vista adatto per cogliere la dimensione formativa dell'apprendimento permanente inteso come processo vitale. Apprendere ad apprendere consente di adottare altri punti di vista, di modificare le prospettive e di utilizzare chiavi di lettura per interpretare la complessità, per decostruire e ricostruire i significati, per la trasformazione sociale. Il tema riguarda la *formazione di abitudini* a fissare l'attenzione in un certo modo, ad assumere un atteggiamento nei confronti di un flusso di eventi: stiamo parlando della condizione variamente percepita di essere sotto il giogo della propria epistemologia. L'accento inoltre cade sulla responsabilità dei soggetti, sull'importanza della capacità di pensiero che si fa consapevole e critico, in particolare, rispetto alle premesse dell'agire.

Possono così individuarsi i presupposti di un nuovo cantiere per la formazione, aperto sul territorio di una razionalità ecologica. Malgrado oggi si affermi l'emergere della modernità riflessiva (Giddens, 2000), tuttavia la capacità di riflessione critica appare spuntata, perché rivolta alle condizioni che possono soddisfare il consumo e non alle filosofie che governano i sistemi di vita: una riflessività pronta a modificare le mosse ma incapace di guardare al contesto più ampio. Nella condizione umana di abitare ecologicamente in una casa di vetro (Bateson, 1997), non è sufficiente acquisire ed esercitare una capacità riflessiva orientata alla costruzione di un progetto del sé, ma ha senso la coltivazione di un pensiero riflessivo relazionale che si traduca nel concetto del *penso dunque siamo* (Foerster, 1987). Viene a delinarsi così una formazione ad impatto sociale che fa leva sul deuterio-apprendimento e che diviene una dimensione fondamentale per esperire, in una direzione evolutiva di scelte, di decisioni e di transizioni insite nelle traiettorie di vita, la consapevolezza dell'essere parte di e la responsabilità per una cittadinanza planetaria.

A questo fine è necessario che la formazione tenga conto del contesto ecologico dello sviluppo umano, dell'importanza di apprendere ad apprendere per disimparare, cambiare prospettiva e modificare strutture di violenza ed esclusione per un nuovo progetto educativo (Gelpi, 2000). Apprendere ad apprendere per tutto il ciclo vitale e per permettere di costruire significati dall'esperienza, in una prospettiva di coscienza critica, cittadinanza globale e di responsabilità planetaria (Bocchi, Ceruti, 2004; Moren, 1999).

### **Riferimenti bibliografici:**

Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare*. Milano: FrancoAngeli.

Alberici, A., Di Rienzo, P. (2014). Learning to learn for individual and society. In R. Deakin Crick, C. Stirngher, K. Ren (Eds), *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 87-104). London: Routledge.

Bainbridge, A., Formenti, L., West, L. (Eds) (2021). *Discourses, Dialogue and Diversity in Biographical Research. An Ecology of Life and Learning*. Leiden: Brill Sense.

Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Original work published 1991).

Bateson, G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Original work published 1977).



- Bateson, G., (2002). *Mente e natura*. Milano: Adelphi. (Original work published 1984).
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: Mulino.
- Bauman, Z. (2006). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Crowther, J. (2004). 'In and against' lifelong learning: flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2)/2, 125-136.
- Deakin Crick, R., Stirngher, C., Ren, K (Eds) (2019). *Aprender a aprender hoy*. Ciudad de México: Trillas.
- Demetrio, D. (1986). *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*. Milano: Unicopli.
- Di Rienzo, P. (2016). Ecologia della narrazione. Spazi trasformativi per le biografie in formazione. *METIS*, VI, 1, 1-6.
- Fabbri, D. (1990). *La memoria della regina*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L., West, L. (2021). When Lake Erie Is Polluted, We Are Too. In A. Bainbridge, L. Formenti, L. West, (Eds) (2021). *Discourses, Dialogue and Diversity in Biographical Research. An Ecology of Life and Learning* (pp. 23-38). Leiden: Brill Sense.
- Foerster, H. von (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Gelpi, E. (2000). *Educazione degli adulti*. Milano: Guerini e Associati.
- Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino, 2000.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education*. London: Routledge.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morgan-Klein, B., Osborne, M. (2007). *The Concepts and Practice of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Morin, E. (1999). *La Tête bien faite*. Paris: Seuil.
- Postman, N. (1983). *Ecologia dei media*. Roma: Armando.
- Rubenson, K. (2009). Between humanism and global capitalism. In P. Jarvis (ed), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 411-422). London: Routledge.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Smith, R.M. and Associates (1990). *Learning to Learn Across the Life Span*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Telfener, U., Casadio, L. (a cura di) (2003). *Sistemica*. Torino: Bollati Boringhieri.