



RETE REGIONALE DEI SERVIZI  
PER L'EDUCAZIONE AMBIENTALE

**SEMINARIO EDUCAZIONE AMBIENTALE  
E PROGETTAZIONE PARTECIPATA**

Torino, 7 settembre 2004

(Appunti – versione non definitiva)

***Educazione, territori e sostenibilità.***  
***Alcune riflessioni intorno alle ragioni e alle prassi dell'educazione  
ambientale.***

Giovanni Borgarello  
*Consorzio Pracatinat*

*Figlia:* Papà, perché le cose finiscono sempre in disordine ?

[G. Bateson, 1976]

Io credo che questa massiccia congerie di minacce all'uomo e ai suoi sistemi ecologici sorga da errori nelle nostre abitudini di pensiero a livelli profondi e in parte inconsci.

[G. Bateson, 1976]

.... Per ciò che non è conscio il linguaggio non fornisce alcun mezzo di espressione ....

.... Forse per caso misi davanti loro quello che era (a mia insaputa) un problema estetico: "In che modo siete in relazione con questa creatura ? Quale struttura vi collega con essa ?". [...]

.... Per estetico intendo sensibile alla struttura che collega ....

Infrangete la struttura che connette gli elementi di ciò che si apprende e distruggerete necessariamente ogni qualità.

La struttura che connette. Perché le scuole non insegnano quasi nulla su questo argomento ?

*Figlia:* Per favore, papà, smettila: come ci avviciniamo ad una possibile domanda, tu subito ti scansi. C'è sempre un'altra domanda, a quanto pare. Se tu potessi rispondere ad una domanda. Una sola.

*Padre:* No, non capisci [...] Vedi, io non faccio ogni volta una domanda diversa, io rendo più ampia la stessa domanda .....

[G. Bateson, 1984]

... il potere non ama le discussioni. Il potere asserisce, e ha solo amici o nemici. Invece la domanda sta nel mezzo ...

[P. Auster, 2002]

... nessun individuo agisce mai da solo come creatore di senso...

[K. E. Weick, 1993]

Nel mio intervento cercherò di esplorare alcune domande, di cui vorrei innanzitutto argomentare le motivazioni ed in qualche modo la necessità, perché non si può dare per scontato che tutti noi qui presenti oggi ce le poniamo, che costituiscano un reale punto intorno a cui ciascuno sviluppa il proprio lavoro: cosa significa fare EA oggi ? Ha senso oggi parlare di EA ? E se sì, in quali contesti si può/deve fare EA ? Chi sono i soggetti dell'EA ? In che modo la si può fare?).

La domanda non è oziosa, soprattutto all'indomani di un avvenimento orribile ed insensato come quello della strage di bambini nella scuola di Beslam in Ossezia. Di fronte alla crudeltà ed alla insensatezza dilaganti nel mondo nelle sue molteplici forme, alcune delle quali chiamano in causa le nostre responsabilità, le responsabilità dell'Europa e dell'Occidente, che senso può avere spendere tempo ed energie a riflettere sull'educazione ambientale o più in generale sulla crisi ecologica, sulla conoscenza, sull'educazione ?

Eppure a mio modo di vedere le cose di cui ci occupiamo o di cui vorremmo occuparci quando parliamo di EA c'entrano moltissimo, perché la crisi ambientale è un'altra faccia di quella insensatezza in cui come specie umana stiamo precipitando e perché l'apprendere e l'educare c'entrano molto con la possibilità di costruire percorsi di speranza.

In questo mio intervento, poi, vorrei fare riferimento per quanto possibile all'esperienza, al lavoro sul campo. Non solo per rendere più vivo e forse più chiaro un discorso teorico – tanto più che, come diceva Piaget, non c'è niente di più pratico di una buona teoria - ma soprattutto per rappresentare anche in questa sede la necessità di un circuito continuo di esperienza e riflessione, che poniamo a fondamento metodologico del nostro modo di intendere l'EA stessa.

Voglio prendere le mosse quindi da due “casi”, che si riferiscono a situazioni di educazione ambientale in due contesti molto diversi.

Il CASO 1 riguarda un passaggio nel percorso di lavoro di un tavolo progettuale e di ricerca, che sviluppa la sua attività nell'ambito di un Patto Territoriale e, quindi, vede coinvolti amministratori, tecnici, esperti e ricercatori. Il CASO 2 riguarda invece un'attività svolta con un gruppo di ragazzi di scuola media durante un soggiorno didattico a Pracatinat.

CASO 1 – racconto

CASO 2 – racconto

I due “casi” presentano forti analogie e rinviano a problemi comuni: come ascoltarsi e apprendere da e con gli altri; costruire qualcosa di comune (rappresentazioni, problemi, saperi, ecc. ...); avere fiducia; imparare ad imparare ovvero conoscere qualcosa e nel contempo conoscere come si conosce;

Ma veniamo ad uno sguardo più ampio, che consideri lo scenario dentro cui collocare le nostre domande, aiutandoci con testo di Sergio Manghi che fa riferimento al pensiero di Baumann ed alla sua nozione di “modernità liquida”:

“... Nella modernità liquida, che costituisce per Bauman ormai il nostro inquieto orizzonte permanente, si vanno destabilizzando, flessibilizzando e precarizzando in modo irreversibile tutte le “solide” certezze su cui si era a lungo potuto contare: lavoro, tempo, spazio, verità, stato, comunità. Persino l'individuo perde rapidamente quella parvenza di “solidità” che varie generazioni moderne avevano potuto concepire come un punto di riferimento stabile per la formazione della personalità, delle capacità progettuali, delle coscienze critiche. Volenti o nolenti, siamo ingaggiati a ogni istante in vicende e contesti comunicativi che spiazzano di continuo i nostri modi di conoscere più abituali. Che rendono obsolete, potremmo dire con Bateson, conoscenze acquisite solo poco prima.

Questa nostra liquida contemporaneità ci richiede, come mai è avvenuto prima in nessuna altra epoca storica, di non fissarsi sull'acquisizione di abitudini di pensiero da incorporare stabilmente; pena, scrive Bauman, “costosi errori e dolorose frustrazioni”.

Il successo nella vita (e dunque la razionalità) di uomini e donne postmoderni dipende dalla velocità con cui riescono a sbarazzarsi di vecchie abitudini piuttosto che da quella con cui ne acquisiscono di nuove.

E' riferendosi a queste sfide inaudite della condizione "postmoderna" che Baumann indica nelle riflessioni batesoniane sull'apprendimento, risalenti alla prima metà degli anni Sessanta, un'efficace e originale prefigurazione delle svolte epistemologiche per noi oggi ineludibili ed urgenti "

[ S. Manghi, La conoscenza ecologica, Cortina, Milano, 2004]

Le trasformazioni socio-economiche in corso – che A.Touraine denomina processi di de-modernizzazione – producono effetti che obbligano a ripensare il ruolo dei processi educativi nelle società contemporanee. I modi ed i contenuti tradizionali della trasmissione tra generazioni sono messi in discussione.

L'esperienza dei soggetti si presenta come frammentata. Il tessuto relazionale è sfilacciato: i bambini ed i giovani hanno molte opportunità di attività e di incontro, ma le sedi, i tempi, la conformazione stessa della famiglia, sempre più coincidente con una dimensione mononucleare (genitori più uno o due figli), ostacola profondità e continuità relazionale e non facilita il dialogo intergenerazionale. Le opportunità di accesso ad una massa straordinaria di informazioni pone problemi di ricomposizione e di gestione cognitiva delle stesse.

La velocità dell'innovazione tecnologica fa sì che i saperi degli anziani non siano più utili per i giovani, anzi obbligano ciascuno ad un continuo rinnovamento culturale e professionale nel corso della propria vita lavorativa. Gli individui scoprono di non poter più dare per scontata nell'interazione sociale una condivisione di premesse culturali fondamentali, ma sono spinti a ridefinire e ricontrattare queste premesse nelle varie occasioni e nei diversi contesti, tanto da far emergere la dimensione interculturale come una necessità di fondo. Le identità sono sempre più identità instabili, multiple, in progress.

I problemi sociali, economici, ambientali non sono più trattabili solo in dimensioni locali o solo in dimensioni globali: le interdipendenze obbligano da un lato ad affrontare, culturalmente ed operativamente, la complessità e dall'altra a lavorare insieme, a co-progettare e co-gestire processi su tanti livelli e tra tanti soggetti diversi, individuali e collettivi.

Tutto ciò fa sì che non si possa pensare all'educazione come ad un repertorio più o meno stabile e coerente di conoscenze da trasmettere, né come una "semplice", si fa per dire, operazione di alfabetizzazione culturale; così come è difficile pensare ad agenzie educative, in primis la scuola, che possano svolgere il proprio mandato educativo in solitudine e auto-referenzialità. Ciò che si insegna a scuola è sovente percepito come lontano ed estraneo sia dalla realtà dei sistemi sociali in cui la scuola è inclusa, sia dall'esperienza dei bambini e dei giovani. In particolare, sembra bandita o comunque avere poco spazio la dimensione emotiva, in favore di pratiche, di modalità, di contenuti astratti, "freddi", de-contestualizzati. Si pone il problema di quale raccordo (e coerenza) vi debba essere tra ciò che accade nella realtà e nel territorio e ciò che è oggetto di lavoro ed i modi in cui si conosce negli ambienti artificiali dedicati all'educazione. Anche gli attori territoriali non possono lavorare in solitudine quando intendono affrontare problemi complessi nell'ottica di una ricerca di sostenibilità.

Si pone la questione del ruolo delle agenzie educative nella ricomposizione delle esperienze, nella ricomposizione e gestione cognitiva, nella formazione ad una cittadinanza attiva. La compartimentazione dei saperi in discipline e la dominanza di modalità trasmissive non aiuta a far questo.

Tutto ciò ci invita a riconsiderare quale idea di educazione (ambientale) assumiamo come riferimento, ci obbliga a chiederci quale educazione (ambientale) serve oggi. E questo su diversi piani: cosa significa agganciare i processi educativi – per es., nel contesto scolastico o di un CEA - ai processi che si sviluppano sul territorio, alle esperienze che vivono i ragazzi? Cosa significa lavorare intorno a problemi? Quali saperi e competenze servono?

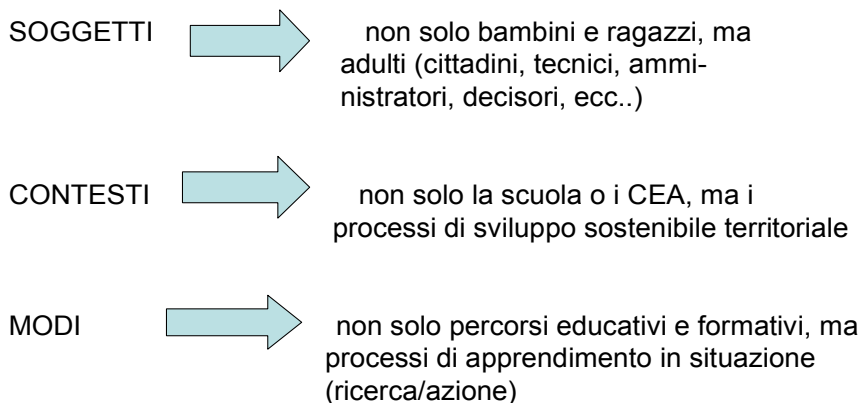
Quali innovazioni e attenzioni metodologiche sono richieste, utili ed efficaci? E quali innovazioni e attenzioni sono necessarie a livello organizzativo? Quale legame connette le possibilità di percorsi e relazioni educative soddisfacenti e le condizioni organizzative di contesto? Cosa significa per educatori, insegnanti, ecc, farsi carico della dimensione organizzativa come dimensione essenziale per fare buona educazione?

A tutto questo si connette una questione che ci pare essenziale: dal momento che gli educatori e le organizzazioni educative sono “ambiente” per i bambini ed i ragazzi e sovente sono essi stessi portatori di modelli culturali ed operativi dissonanti rispetto le esigenze e gli obiettivi, bisogna chiedersi come promuovere, favorire e sostenere la capacità di trasformazione culturale e professionale di chi educa e, in particolare, la riflessività professionale. Tanto più che, se si esce da concezioni “programmatorie”, tutte incentrate su chi insegna ed educa e sulla logica di sviluppo interna ai programmi stessi, in favore di percorsi flessibili che vedano il protagonismo reale dei ragazzi, allora la dimensione riflessiva appare come essenziale per il dispiegarsi stesso dei processi educativi.

Su un altro piano, infine, ci possiamo chiedere quali siano i luoghi oggi dell’educare, quali i soggetti e quali possano/debbero essere le relazioni tra i diversi luoghi.

## UN’IDEA COMPLESSA di EDUCAZIONE AMBIENTALE

Processo dell’apprendere – individuale e  
collettivo – connesso ad una ricerca di  
sostenibilità (sociale, ambientale,  
economica, ...)



## Quali apprendimenti servono ? Costruire competenze in contesto e sui contesti.

Dal punto di vista della società si può dire che le trasformazioni sociali, economiche, ambientali richiedono nei soggetti giovani ed adulti la presenza di conoscenze e competenze profondamente diverse da quelle richieste qualche decennio fa [R. Semeraro, 2002].

- A fronte dell'opportunità di accesso ad una massa straordinaria di informazioni, serve capacità di vedere ed istituire connessioni, di ricomporre, di scegliere, di dare ordine, di integrare, di costruire ponti tra linguaggi, conoscenze, saperi.
- A fronte della frammentazione che caratterizza l'esperienza di vita dei soggetti (si pensi per es., al fatto che i bambini ed i giovani hanno molte opportunità di attività e di incontro, ma le sedi, i tempi, la conformazione stessa della famiglia, sempre più coincidente con una dimensione mononucleare - genitori più uno o due figli - ostacolano profondità e continuità relazionale, non facilitano il dialogo intergenerazionale, né una percezione organica e continuativa del territorio in cui si abita) si pone un problema di capacità di "apprendere dall'esperienza", di educazione ai sentimenti (al sentire), di ricomposizione esperienziale e di costruzione identitaria..
- A fronte della frammentazione sociale serve capacità di tessere relazioni, di comunicare.
- A fronte dei continui cambiamenti, della mutevolezza degli scenari sociali e professionali serve capacità di leggere i processi, di vedere le cose da punti di vista diversi, di monitorare gli effetti delle scelte, di dominare l'ansia dell'incertezza, di saper attendere e differire azioni (per tentare di capire meglio), ma serve anche auto-riflessività e capacità di mantenere una identità mobile, nomade, in progress.
- A fronte della chiusura in un eterno presente e del galleggiamento sulla superficie delle cose, serve capacità di meta-riflettere, di fare memoria, proiettarsi nel futuro, immaginare scenari.
- A fronte del fatto che oggi i problemi sociali, economici, ambientali non sono più trattabili solo in dimensioni locali o solo in dimensioni globali (le interdipendenze obbligano da un lato ad affrontare, culturalmente ed operativamente, la complessità e dall'altra a lavorare insieme, a co-progettare e co-gestire processi su tanti livelli e tra tanti soggetti diversi, individuali e collettivi) bisogna saper lavorare in gruppo ed essere capaci di riflettere sui propri modi di lavorare (servono per parafrasare il libro di Schon professionisti riflessivi).
- A fronte della crisi dei legami di fiducia, dei vincoli di reciproca responsabilità sociale, servono competenze di cittadinanza (capacità di ascolto, capacità di partecipare, di intraprendere azioni insieme ad altri, ecc ...).

L'educazione (l'EA) è chiamata a formare queste competenze.

Tutti questi apprendimenti si traducono nella costruzione di competenze, intendendo le competenze come *conoscenze in azione* [Schon D.A., 1993], *conoscenze in contesto* [Lanzara G.F., 1993].

Cos' è una competenza ? Ce lo spiega in modo incisivo Gianfranco Lanzara:

### **Il maestro di sci.**

“... Quando osserviamo la discesa di un maestro di sci lungo un pendio nevoso, sappiamo valutare senza grossi problemi il suo grado di abilità, e sappiamo distinguerlo da un principiante: apprezziamo la correttezza della sua posizione, l’armonia e la fluidità dei movimenti, la rapidità di coordinamento nei vari passaggi, il modo in cui “porta” gli sci e usa i bastoncini in relazione alle caratteristiche e alle difficoltà della pista (pendenza, irregolarità, curve, ecc. ..). Apprezziamo anche la sua capacità di recupero in caso di errori o in momenti critici. Siamo colpiti in particolare dall’eleganza e dalla naturalezza della sua esecuzione, dall’apparente assenza di sforzo, dalla sua lievità. La conoscenza pratica dello sciatore – il saper sciare – è in gran parte codificata nella sua *skill* senso-motoria, così che il comportamento risponde in modo istantaneo e pressoché automatico ai segnali e alle caratteristiche morfologiche della pista. La competenza dello sciatore tuttavia consiste nell’anticipare ciò che ha davanti a sé, nell’individuare istantaneamente i passaggi difficili o lo stato della neve, e nello scegliere via via la linea di discesa migliore. E’ evidente che lo sciatore che “sa sciare” deve anche possedere un sapere esplicito su un’attività che si chiama “sciare”, ma l’attività cognitiva che distingue la competenza dello sciatore è diretta alla produzione dell’azione *durante l’azione ...*”.

[Lanzara, 1993 -pag. 23/24].

Le **conoscenza in contesto** sono conoscenze che si formano e vengono agite in rapporto a situazioni e contesti di vita, diversi ma sempre specifici, ed in questo stretto rapporto assumono significato.

*“Si può riguardare un contesto come un termine collettivo per tutti gli eventi che indicano all’organismo qual è l’insieme di alternative all’interno del quale esso deve compiere la scelta successiva”* [Bateson, pag. 315].

Il contesto è ciò che consente di attribuire significato alle situazioni, alle azioni, agli oggetti ...[Bruner J., 1992] (es., del fenomeno del mimetismo e di cosa rivela circa i meccanismi di percezione).

In un contesto ambiguo, instabile o troppo generico, una gran parte del lavoro cognitivo del soggetto sarà dedicato a “costruire senso”, a decodificare e specificare il contesto per poter orientare l’azione.

Tutte le situazioni complesse sono di questo tipo: contesti ambigui.

E’ in questo senso che si può parlare, ad esempio, di competenza linguistica come capacità di partecipare a scambi linguistici con altri soggetti e, quindi, di comprendere ciò che viene detto, scegliere strategie comunicative, inferire intenzioni e scopi degli interlocutori dai contenuti e modi della comunicazione, ecc.

La competenza è un potenziale a disposizione dell’attore che può essere attivato prontamente quando se ne presenta la necessità [Chomsky N., 1975 ].

Stiamo parlando di quelli che Bateson chiama apprendimenti di 2° e di 3° livello:

“ .... L’Apprendimento 1, o protoapprendimento, concerne quel livello dei processi di apprendimento che è possibile pianificare coscientemente e tenere relativamente sotto controllo: acquisizione di nuove informazioni, addestramento a nuovi schemi abitudinari, correzione di errori di classificazione all’interno di un insieme di alternative consolidato.

L'Apprendimento 2, o deuteroapprendimento, concerne quel livello dei processi di apprendimento che non è possibile pianificare coscientemente, in quanto prende corpo attraverso modalità di pensiero e comunicative non deliberate. Le informazioni, gli schemi e le regole in gioco a questo livello sono più astratte di quelle in gioco al livello 1, e vengono inevitabilmente trasferite oltre i confini dello specifico contesto definito dall'Apprendimento 1. In altri termini, mentre è in atto un qualche apprendimento di tipo 1 (poniamo: una certa regola di una certa lingua straniera), è sempre anche in atto un altro tipo di apprendimento, di ordine più generale, che concerne il "comes i fa ad apprendere". [S. Manghi, La conoscenza ecologica, Cortina Editore, Milano, 2004, pag.11]

L'Apprendimento 3 è: "... apprendimento a violare la conformità alle regole, a liberarsi dalle abitudini e a prevenire la loro formazione, a ricostruire le esperienze frammentarie in modelli precedentemente sconosciuti e nel contempo a considerare accettabili tutti i modelli solo "fino a nuovo avviso". [Z. Baumann, La società individualizzata, Il Mulino, Bologna, 2001, p. 159].

" ... Possiamo apprendere ed apprendere ad apprendere e forse apprendere ad apprendere ad apprendere. Ma probabilmente la successione finisce qui ..." [G. Bateson, *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 1984, p. 215]

### **Come promuovere un apprendere di questo tipo ?**

Nei contesti di lavoro con i bambini ed i ragazzi: **COSTRUIRE UN SETTING EDUCATIVO ADEGUATO.**

#### ➤ CENTRALITA' DEI SOGGETTI IN FORMAZIONE

Vi è una consapevolezza di fondo: l'educazione ha a che fare una riflessione su e trasformazione di modelli/comportamenti *incorporati* nei soggetti e, in quanto tali, difficili da leggere e da modificare. Ciò fa sì che i processi educativi vivano in una dimensione di grande delicatezza, di cui sempre ci si dovrebbe ricordare e tenere conto: per questo motivo riteniamo che non sia possibile una semplice trasmissione di idee e di modelli d'azione da chi sa a chi non sa, ma che sia è possibile solo [si fa per dire] promuovere e facilitare auto-trasformazioni.

*se coltivasse narcisi, egli tenderebbe a credere  
che è lui che fa nascere i narcisi,  
invece di pensare che,  
mediante cure adeguate,  
egli permette al loro bulbo di crescere  
e di diventare così  
un narciso*

[Donald W. Winnicott]

Tutto ciò implica la messa in atto di una metodologia in cui il dato importante è la centratura sul soggetto che apprende.

Non si tratta solo, per dirla con Wittengstein, di *andare a prendere i nostri interlocutori là dove essi sono*, nè solo, come invita a fare Vigostkij, di promuovere situazioni di apprendimento che si collochino nella loro *area prossimale*, ma di curare le condizioni essenziali affinché sia possibile per ciascuno *rappresentarsi* il percorso di lavoro in modo coerente, ricco e significativo; affinché il

percorso sia dotato di senso per ciascuno, e proceda per decisioni e scelte (per crescite successive) del gruppo e non per impulso del solo formatore.

- si tratta di strutturare le condizioni affinché le persone possano pensare, apprendere dall'esperienza
- non si parte mai dal vuoto, ognuno è un universo di esperienze, di senso, di conoscenze, ma molti sono i margini di buio e si vuole superarli ben sapendo per altro, che ogni conoscenza porta con sé il suo cono d'ombra
- quindi ricordarsi sempre di una cosa costituiscono essi stessi la principale risorsa formativa.
- l'altra faccia della "centralità dei soggetti in formazione" : l'importanza della mente de formatore
- Nel gioco di costruzione della conoscenza riveste un ruolo strategico la "*mente*" del *formatore*; è attraverso i modi in cui gestisce il proprio ruolo e i propri interventi che il formatore può mantenere un *setting* sufficientemente buono: un formatore incapace di pensare non consente al gruppo di pensare; un'attività diventa una cosa banale, un discorso non offre aperture interessanti (non vengono riconosciute le *domande legittime*), un segno che si presenta nell'ambiente non viene "visto", ecc.

➤ LA DIMENSIONE LABORATORIALE: si tratta per ciascuno e per il gruppo nel suo insieme di esplorare, tentare, ricercare.

Si tratta di costruire LUOGHI PER PENSARE in cui:

- si possa uscire dal già conosciuto, vi sia spiazzamento, sorpresa;
- venga curata la dimensione affettiva (apprendimento riparativo);
- venga attivato un circuito continuo di esperienza/riflessione;
- venga riconosciuta l'importanza linguaggio (dal riuscire a *dare parole* alle esperienze, alle emozioni, ai processi, fino a promuovere processi di modellizzazione);
- vengano attivati processi di meta-riflessione;
- si esplorino domande aperte, vengano costruite insieme – ragazzi e adulti - problemi intorno a cui lavorare;
- il sapere sia un sapere contestualizzato;
- venga posta cura agli aspetti relazionali. A questo proposito conviene ricordarsi che i risultati scolastici dipendono anzitutto dalla qualità dei rapporti tra docenti e discenti (e dedicare tempo, attenzione e cura a questo non richiede certo di abbassare la qualità ed il livello del sapere trasmesso).

ESEMPI CONCRETI DI ATTIVITA' IN CUI SI RITROVA IL SETTING SOPRA DESCRITTO

Ma come abbiamo visto anche i processi di sviluppo territoriale possono essere luoghi di apprendimento.

Vi sono tre aspetti dei processi di sviluppo territoriale <sup>1</sup> che ci fanno dire come la dimensione dell'apprendere sia costitutiva di tale processi:

- si tratta di processi che affrontano questioni complesse ponendo ciascuno soggetto, individuale e collettivo, di fronte alla necessità di costruire competenze e strumenti culturali nuovi, e che ....
- ..... implicano il coinvolgimento di una molteplicità di attori locali e, che ...
- ..... richiedono lo sviluppo di una fitta rete di interazioni, lavoro insieme, co-progettualità;

Non è fuori di luogo anzi dire che **i processi di sviluppo territoriale**, quando essi sono efficaci e non solo formali, **coincidono** con i **processi di apprendimento** messi in atto dai singoli individui, dalle organizzazioni e dalla società locale nel suo complesso quando lavora intorno a obiettivi di sostenibilità.

Bisogna però essere consapevoli che dire questo significa proporre un'ottica particolare ed inusuale nell'interpretare, impostare, gestire e valutare i processi di sviluppo locale. Un'ottica che esclude sia l'idea che i processi vadano avanti da sé, sia i facili schematismi metodologici e le ingegnerizzazioni dei processi, sia, ancora, le interpretazioni ideologiche. Un'ottica che richiede tra l'altro una ridefinizione dei ruoli ricoperti dai vari attori sociali: è molto diverso - per poter raggiungere obiettivi di sviluppo sostenibile - essere amministratori, tecnici, operatori economici, ecc. ... che si pensano come soggetti che apprendono, che apprendono con altri e grazie ad altri, che aiutano altri ad imparare, oppure che si pensano come portatori di interessi, di progetti e di saperi da presentare (a volte imporre) agli altri e, al limite e per necessità, da contrattare e mediare con altri su un piano tutto pragmatico.

## Chi apprende ? Individui e organizzazioni.

Naturalmente sono gli individui che apprendono (amministratori, tecnici e funzionari, dirigenti e tecnici di associazioni, operatori economici, ecc.), ma attraverso la modificazione delle rappresentazioni degli individui che compongono un'organizzazione, anche l'organizzazione cambia.

E' interessante quindi ragionare su *organizzazioni che apprendono*, intendendo con questa espressione indicare tutti gli apprestamenti, attività, condizioni che un'organizzazione si da per sostenere riflessività e competenze a cambiare al suo interno.

In questa direzione è utile pensare alle organizzazioni come a strutture reticolari, composte da parti parzialmente autonome e indipendenti, *organizzazioni a legami deboli* <sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Stiamo parlando di tutti quei tentativi di promuovere sostenibilità nei diversi territori che si sviluppano in contesti formalizzati (dai diversi momenti di programmazione previsti dalla normativa – urbanistici, sanitari, sociali, ambientali, ecc. ... - agli strumenti di programmazione dal basso come i Patti Territoriali, le Agende XXI, i percorsi di riqualificazione urbana, ecc. ... ) oppure in contesti più informali, che costituiscono *tracce* di quello che Dematteis ed i suoi collaboratori chiamano Sistemi Locali Territoriali. A questo proposito vedere Dematteis G., *Per una geografia della territorialità attiva e dei valori territoriali*, in Bonora P. (a cura di), *SLoT quaderno 1*, Baskerville, Bologna, 2001.

Rossignolo C. e Imarisio C.S. (a cura di), *SLoT quaderno 3. Una geografia dei luoghi per lo sviluppo locale. Aspetti metodologici e studi di caso*, Baskerville, Bologna, 2003.

“ ... Un sistema locale territoriale (SLoT) consiste in una rete di soggetti che si impegnano nell'elaborazione e nella realizzazione di progetti condivisi per la messa in valore di specifici elementi del milieu territoriale. L'indicatore di riferimento è rappresentato dall'esistenza di istituzioni e progetti per la valorizzazione e promozione di un territorio, vale a dire di iniziative capaci di produrre “valore aggiunto territoriale”. A. Besana, *Tracce di SLoT in Provincia di Torino*, in Rossignolo C. e Imarisio C.S. (a cura di), ... cit. ....

Con questa espressione si intende indicare quelle organizzazioni le cui dinamiche di funzionamento sono definite dalle azioni dei vari attori che la compongono. Azioni che si producono in relazione a rappresentazioni e mappe concettuali. Rappresentazioni e mappe concettuali che sono strettamente connesse alla dimensione affettiva (emozioni, desideri, paure, ...).

Ciò significa che per governare processi, effettuare innovazioni, ecc. ... è necessario il *consenso* dei vari attori che partecipano alla vita del sistema.

Se questo è vero, va acquisito il fatto che il cambiamento organizzativo *passa attraverso la costruzione di nuove rappresentazioni, di rappresentazioni condivise*.

Per costruire e mantenere organizzazioni che apprendono va posta grande attenzione ai processi comunicativi e a quelli di progettazione partecipata o di progettazione dialogica [D'Angella F., Orsenigo, 1999] che consentono ai membri dell'organizzazione di *produrre e condividere senso* rispetto agli obiettivi, la natura dell'organizzazione ed a ciò che essa fa, produce, ecc..

## Cosa si apprende ?

Sulla base delle nostre esperienze di questi anni e di quelle attualmente in corso possiamo individuare (almeno) 7 apprendimenti che possono svilupparsi nel fare rete e nel contesto dei processi di sviluppo locale:

1. Apprendere ad avere fiducia
2. Apprendere a vedere ed istituire connessioni
3. Apprendere a riflettere sui processi progettuali in cui si è implicati (imparare ad essere riflessivi) e ciò che si produce.
4. Apprendere a costruire "problemi condivisi"
5. Apprendere capacità negativa.
6. Apprendere a leggere i processi territoriali
7. Apprendere a sviluppare valore aggiunto territoriale (tessere relazioni, promuovere integrazioni, ecc. ...).

## Come si apprende ?

Due esempi.

### 1. Costruire fiducia.

Una delle caratteristiche della de-modernizzazione è proprio la perdita dei legami di fiducia: ciascuno è *chiuso nel proprio cuore*, si sono spezzati i legami tra ragioni dell'economia e ragioni dell'individuo (individualismo morale), vi è il prevalere di una ragione strumentale, dei mezzi rispetto i fini, si sfilacciano le memorie e le possibilità di riconoscimenti in identità territoriali (si diffondono non-luoghi), è venuto meno il legame tra luoghi in cui si abita e luoghi in cui si lavora,

---

<sup>2</sup> Organizzazioni a legame debole sono quelle organizzazioni – tipicamente quelle dedicate alla produzione di servizi, ma non solo - in cui eventi e persone sono legati e reagiscono l'uno all'altro, ma allo stesso tempo mantengono ciascuno una propria identità. " ...i nodi o i sistemi sono le parti costitutive di una rete organizzata, sono entità grandi o piccole orientate ai risultati, relativamente autoregolate, capaci di cooperare con gli altri e di interpretare gli eventi esterni. Gran parte dei nodi nelle forme di imprese ... sono soprattutto "vitali", ossia capaci di una condotta autonoma, al tempo stesso autoreferenziale per la propria sopravvivenza (Maturana e Varela) e interattiva (Bertalanffy, Emery, Prigogine)..." [K. Weick, 97]

le appartenenze sono multiple e le identità personali di più difficile definizione e manutenzione. Partecipare a progetti territoriali di sviluppo consente di costruire fiducia a diversi livelli: in sé stessi, negli altri, nelle possibilità di costruire qualcosa di buono, di significativo, di durevole (con gli altri), di sperimentare il fatto che capire e trasformare in meglio le cose non solo si deve, ma si può; fiducia nella possibilità di costruire relazioni ed alleanze operative sulla base di riconoscimento reciproco. Tutti tipi di fiducia che passano attraverso percorsi ed impegni volti alla costruzione di quadri condivisi, attraverso *apprendimento riparativo*, integrazione di progetti.

Chiunque di noi che abbia partecipato a processi progettuali avrà certamente sperimentato (anche, data l'ambivalenza dei legami sociali richiamata precedentemente) vissuti *dolorosi* : ad es.,

- diffidenza negli altri;
- desiderio/bisogno di difendere la propria identità, paura di essere invasi e distrutti, negati ma al contempo sentire come utile e necessario il lavoro con altri;
- necessità che vengano rese esplicite le mappe cognitive, le idee, i modi di guardare degli altri e di rendere esplicite le proprie (con grande difficoltà in genere a trovare le parole per esprimerle, per parlare delle proprie cornici);
- sentirsi investiti da una continua richiesta di ridefinirsi;
- rischio di perdersi e di sentirsi perduto nei tempi lunghi e nei processi complessi;
- sentimenti di confusione, di incertezza (accompagnati da ansia);
- sensazioni di essere fuori posto, di non avere a disposizione conoscenze e strumenti adeguati (sentirsi goffi come dice la Marianella Sclavi)
- dubitare della possibilità di costruire per davvero un prodotto comune e condiviso;
- difficoltà a pensare e ad accettare percorsi non-lineari, “sporchi”, che richiedono una continua riconquista di senso, di accordi con gli altri, di *compromessi* e negoziazioni.

Nel contempo, mano a mano che si attivano operazioni di costruzione condivisa di significato (rispetto ad obiettivi, oggetti di lavoro, regole del gioco, ruoli, metodologie, ecc. ..) e di condivisione di strumenti (tramite co-costruzione degli stessi), che si sperimentano modalità costruttive di lavoro insieme, cresce la possibilità di costruire fiducia su tutti i piani indicati.

E' un processo che passa, come si diceva, attraverso **apprendimento riparativo**: un apprendimento che richiede l'accettazione di limiti ai desideri, dell'incompletezza dei propri punti di vista e delle proprie idee, l'accettazione del fatto che altri sono necessari per perseguire scopi, che altri a volte percepiti come nemici o avversari possono essere portatori di visioni legittime ed anzi possono essere risorse importanti per la risoluzione di problemi: “...*dobbiamo partire dalla constatazione che la partecipazione come noi la stiamo intendendo, come costruzione di significati condivisibili e in cui le persone riescono a trovare accordi, partnership cognitive e simboliche consensuali, è un partecipazione che è diversa dal semplice partecipare. E' una partecipazione che deve riuscire a produrre apprendimenti riparativi. Per apprendimento riparativo intendo il fatto che le persone accettino il lutto della rinuncia totale al proprio desiderio, così come è sostenuto da Melanie Klein, che sostiene che la riparazione è per il bambino quell'atto che gli consente comunque, pur in una situazione di assenza e di mancanza, cioè di limitazione del proprio desiderio, di costruire una buona relazione con le persone che gli stanno intorno e di evitare ragionamenti distruttivi, egoistici, contrappositivi.*”<sup>3</sup>

I soggetti scoprono nel progettare insieme di non poter dare per scontata una condivisione di premesse culturali fondamentali, ma sono spinti a ridefinire e ricontrattare queste premesse, tanto da far emergere la dimensione interculturale come una necessità di fondo.

E' allora fondamentale quanto ci ricorda Marianella Sclavi “... *quando il sistema di cui siamo parte è “complesso” (caratterizzato dalla comunicazione tra cornici diverse), bisogna passare a*

---

<sup>3</sup> D'Angella F., Orsenigo A. [1999], *La progettazione sociale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

*un'altra abitudine di pensiero guidata dall'ascolto attivo ....., che considera l'osservatore parte integrante del fenomeno osservato, circolarmente e autoriflessivamente.*

*.... Sempre più spesso con il diversificarsi della nostra società, l'ascolto attivo diventa una competenza di base, indispensabile anche nella vita quotidiana all'interno della "stessa cultura". Questa competenza oggi è spesso richiesta anche nei rapporti fra genitori e figli, fra marito e moglie, fra insegnanti e allievi, fra pubblici amministratori e cittadini, fra urbanisti e abitanti...."*  
[M. Sclavi, 2003].

Infine, è da ricordare come un passaggio importante è rappresentato dal modo in cui si affrontano i conflitti. Una gestione creativa dei conflitti consente di pensare gli altri non come nemici ma come interlocutori.

## **2. Vedere connessioni (uscire dalle cornici).**

Una cosa che appare sempre molto difficile da fare quando si è immerse nelle concrete situazioni di progettazione partecipata è quella di vedere le connessioni:

- vedere in modo nuovo cose abituali [per es., vedere risorse potenziali in aspetti prima trascurati del patrimonio territoriale];
- vedere le strette interconnessioni teoriche ed operative tra le varie dimensioni della sostenibilità ed in particolare i possibili circuiti virtuosi tra sostenibilità ambientale, sociale, economica e culturale;
- vedere gli effetti delle proprie azioni, tutti gli effetti, che sovente sono effetti positivi ed inattesi; vedere interconnessioni e potenziamenti possibili tra attività, settori, uffici diversi;
- vedere le interconnessioni tra i diversi progetti che si muovono nel territorio
- vedere le interazioni (quelle reali ma non esplicitate e quelle possibili) tra livello tecnico e livello politico, tra pubblico e privato, tra settori diversi delle organizzazioni pubbliche, tra settori operativi diversi, tra mondo della ricerca e attori territoriali;
- vedere le connessioni imprescindibili tra "oggetti" di lavoro (cose che si vogliono capire o fare) e i modi in cui si capiscono e si fanno.

Si tratta di uscire dal già conosciuto, dagli stereotipi, dalle routines (sono utili tutte quelle attività ed operazioni per spiazzare, per collocarsi in altri punti di vista, per fare come se ...; ...).

Per es., un urbanista può ricevere informazioni nuove ed essenziale dagli operatori sociali o dalle scuola (o dai bambini).

Attività ed operazioni che aiutano a vedere connessioni:

- SORPRESA/SPIAZZAMENTO
- "GIOCHI" di SPOSTAMENTO DEI PUNTI DI VISTA
- ASCOLTO ATTIVO ATTENZIONE AL LINGUAGGIO E AGLI INCIDENTI CRITICI
- AUTO-RIFLESSIVITA' e RICERCA/AZIONE (con tempo e spazi dedicati)
- SUPPORTO EMOTIVO E RELAZIONALE per promuovere DISPONIBILITA' ad APPRENDERE e AD ASCOLTARE

## Riferimenti bibliografici.

1. Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.
2. Bateson G. (1979), *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 1984.
3. Baumann Z. (2000), *Modernità liquida*, Laterza, Bari, 2002.
4. Baumann Z. (2001), *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002.
5. Benasayag M., Schmit G. [2003], *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004.
6. Bion W. (1961), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 1979.
7. Blandino G., Granieri B. [2002], *Le risorse emotive nella scuola*, Cortina, Milano.
8. Bonomi A., De Rita G. [1998], *Manifesto per lo sviluppo locale*, Bollati Boringhieri, Torino.
9. Bonora P. (a cura di), *SloT quaderno 1*, Baskerville, Bologna, 2001.
10. Borgarello G. [2002], *Sostenibilità e sviluppo locale*, in AA.VV. [2002], *I volti della sostenibilità*, Università di Torino.
11. Borgarello G., *La sostenibilità e lo sviluppo locale : a quali condizioni e con quali strumenti*, in AA.VV., *Com'era facile parlare di natura !*, Regione Piemonte-Laboratorio Pracatinat [in corso di pubbl.].
12. Borgarello G., *La scuola del soggetto, la scuola dei soggetti. Come promuovere le competenze trasversali ?*, in AA.VV., *Com'era facile parlare di natura !*, Regione Piemonte-Laboratorio Pracatinat [in corso di pubbl.].
13. Borgarello G., *I processi di sviluppo del territorio come "luoghi di apprendimento"*, in AAVV, *Com'era facile parlare di natura !*, Regione Piemonte-Laboratorio Pracatinat [in corso di pubbl.].
14. Borgarello G., *Le reti come strumento di apprendimento*, dispensa Corso Interregionale "Management di Rete e Sviluppo locale", Min. Ambiente, Reg. Umbria-CRIDEA, Scuola di Amministrazione Pubblica "Villa Umbra".
15. Borgarello G., *La valutazione nei sistemi a legami deboli*, dispensa Corso Interregionale "Management di Rete e Sviluppo locale", Min. Ambiente, Reg. Umbria-CRIDEA, Scuola di Amministrazione Pubblica "Villa Umbra".
16. Cogliati Dezza V. [2001], *La scuola tra globalizzazione e identità*, in FA Formazione Ambiente marzo 2001.
17. D'Angella F., Orsenigo A. [1999], *La progettazione sociale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
18. Dematteis G., *Per una geografia della territorialità attiva e dei valori territoriali*, in Bonora P. (a cura di), *SloT quaderno 1*, Baskerville, Bologna, 2001.
19. Donegà C., [1998] *Lo spazio locale nell'azione dell'agente di sviluppo*, in De Rita G., Bonomi A., *Manifesto per lo sviluppo locale*, Bollati Boringhieri, Torino.
20. Enriquez E. [1986], *Dall'Orda allo Stato*, Il Mulino, Bologna.
21. Galimberti U. [1996], *Paesaggi dell'anima*, Mondadori, Milano.
22. Guidoni P. [2000], *A scuola per imparare a capire*, in Alfieri F., Arcà M., Guidoni P. (a cura di), *I modi fare scienze*, Bollati Boringhieri, Torino.
23. Lanzara G.F. [1993], *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna.
24. Magnaghi A. [2000], *Il Progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino.
25. Manghi S. [2004], *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Cortina, Milano.
26. Mazzoli G. [2004], *Il welfare come leva dello sviluppo locale*, suppl. al nr. 1/2004 di Animazione Sociale.
27. Meltzer D., Harris M. [1983], *Il ruolo educativo della famiglia*, Centro Scientifico Torinese, Torino.

28. Milanaccio A. [1998], *Dallo sviluppo alla società sostenibile*, in Quaderni di sociologia, *Politiche ambientali e società sostenibile*, vol. XLII, Rosenberg & Sellier, Torino, 1998.
29. Milanaccio A., *De-modernizzazione e scuola del Soggetto*, relazione presentata al Seminario Regionale della Rete regionale di servizi per l'educazione ambientale del Piemonte, Pracatinat 26/27 settembre 2003 [in corso di pubbl.].
30. Morin E. [2000], *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano.
31. Olivetti Manoukian F. [1998], *Un'opera di frontiera*, in Enriquez E. [1986], *Dall'orda allo Stato*, Il Mulino, Bologna.
32. Olivetti Manoukian F. [1998], *Produrre servizi*, Il Mulino, Bologna.
33. Rossignolo C. e Imarisio C.S. (a cura di), *SLoT quaderno 3. Una geografia dei luoghi per lo sviluppo locale. Aspetti metodologici e studi di caso*, Baskerville, Bologna, 2003.
34. Schon D.A. [1993], *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
35. Sclavi M. [2000], *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano.
36. Sclavi M. [2002], *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*, Elèuthera, Milano.
37. Sclavi M. [2003], *Esplorare mondi possibili*, in Animazione sociale, aprile 2003.
38. Touraine A. [1998], *Libertà, uguaglianza, diversità*, Cortina, Milano.
39. Touraine A., Khosrokhavar F. [2003], *La ricerca di sé*, Il Saggiatore, Milano.
40. Varela F. [1992], *Un Know-how per l'etica*, Laterza, Bari.
41. Weick K [1993], *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Milano.