

IL PROCESSO EDUCATIVO PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE

ALCUNE RAPPRESENTAZIONI CHIAVE DEI PROCESSI EDUCATIVI E DEGLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO CON CUI IL SNPA SI DEVE CONFRONTARE. IMMAGINARE UN FUTURO DIVERSO E PIÙ EQUO È LO SCOPO DEI PERCORSI AVVIATI PER SVILUPPARE LE COMPETENZE NECESSARIE PER UNA SOCIETÀ CHE SAPPIA ESSERE SOSTENIBILE.

Il Sistema nazionale per la protezione dell'ambiente (Snpa) ha intrapreso, a seguito della legge 132/2016, un percorso per definire un "modello" di *educazione ambientale alla sostenibilità* (Eas) condiviso al suo interno e in sintonia con le più avanzate elaborazioni nazionali e internazionali. Credo che questo percorso possa essere interpretato come un tipico lavoro di apprendimento condotto in un "sistema a legame debole". Per sistema a legami deboli si intende un sistema in cui le parti godono di ampia autonomia operativa e decisionale e in cui i comportamenti di ciascuna parte dipendono dalle rappresentazioni dei diversi soggetti coinvolti, per cui i cambiamenti nell'organizzazione (gli apprendimenti) possono solo essere frutto di accordi cognitivi (Weick, 1993). È pur vero che il Snpa deve adempiere in modo cogente alle funzioni previste dall'articolo 3 della legge 132/2016, ma in realtà almeno in questa fase, l'interpretazione di questo mandato è abbastanza variegata, come emerge in modo evidente dal *Quaderno L'educazione ambientale e alla sostenibilità nel Snpa*, che mette in evidenza tradizioni, esperienze, tipologie di attività molto diversificate tra le diverse Agenzie regionali. Non solo, ma la sua attuazione è legata a molte variabili: ad esempio, stante problemi di scarsità di personale e di priorità operative, solo alcune sedi provinciali dell'Arpa Piemonte attivano il progetto "Noi e l'aria", nonostante questo sia il progetto portante dell'Agenzia in campo educativo. Per cui la nozione di "debole" credo sia utile per descrivere il sistema e fornisca una chiave di lettura utile. Ma in ogni caso, quello che è cruciale è il fatto che ciò che si fa e la sua qualità dipendono fortemente da disponibilità, rappresentazioni e accordi cognitivi tra più persone e più strutture, a cui è necessario lavorare attentamente e con continuità.

La condivisione di un quadro comune richiede la costruzione di *rappresentazioni* comuni.

Tutto ciò può essere definito come un vero processo di apprendimento sia individuale che collettivo. In questo articolo provo a entrare in questa dinamica, proponendo di esplorare alcune "rappresentazioni chiave" su cui è necessario concordare per capire quale Eas facciamo e/o vogliamo fare, per costruire un'idea condivisa di Eas.

Cosa intendiamo per processo educativo?

Parlando di educazione, parliamo non a caso di processo, di *processo educativo*. Processo: qualcosa che si sviluppa nel tempo, una successione integrata di fatti e di passaggi connessi tra loro, quasi mai lineare (un percorso di erranza, intesa sia come possibilità di sbagliare, sia come vagabondaggio sperimentale). Richiama tempi non brevi, l'intervento di più persone, la necessità di predisporre una pluralità di dispositivi metodologici. Evoca *complessità*. Come suggerisce un passaggio della poesia "Cantares" di Antonio Machado (*Viandante sono le tue impronte/la via e nulla più:/ Viandante non c'è un cammino/si fa il cammino camminando./Camminando si fa il cammino/e voltando indietro lo sguardo/ si vede il sentiero che mai/si tornerà a*

calcare./Viandante non c'è una via/ma scie sul mare) stiamo parlando di processi che sono idiosincratici e si configurano come percorsi di ricerca/azione.

Un processo attraverso cui i partecipanti possono apprendere, aumentare le proprie competenze, sviluppare il proprio sé, svilupparsi emozionalmente.

Parlando di Eas si intende un apprendere che consenta di migliorare la propria relazione con l'ambiente e gli altri. Un apprendere che è individuale, ma è al contempo collettivo.

Già da questi brevi accenni si possono intravedere le grandi differenze che ci sono tra *educazione/educare* e *informazione/informare*. Così come vi è una grande differenza tra un'educazione *fast* e un'educazione *slow*. Come dice Pier Cesare Rivoltella, assistiamo oggi a un ritorno ai contenuti, alla trasmissione di "pillole" di sapere: *"La velocità. Abbiamo poco tempo per tutto e dobbiamo sempre decidere in fretta. Anche i bambini e i nostri ragazzi non si sottraggono a questa legge. Ma noi sappiamo che i tempi troppo affrettati, la velocità esecutiva, sono nemici della profondità. All'educazione 'fast' del tutto in fretta, delle tante cose tutte insieme, va contrapposta l'educazione 'slow' che dà a ciascuno il tempo che gli serve. Solo in questo caso si possono produrre apprendimenti significativi e persistenti: non c'è altra via"* (Rivoltella P.C., 2018).

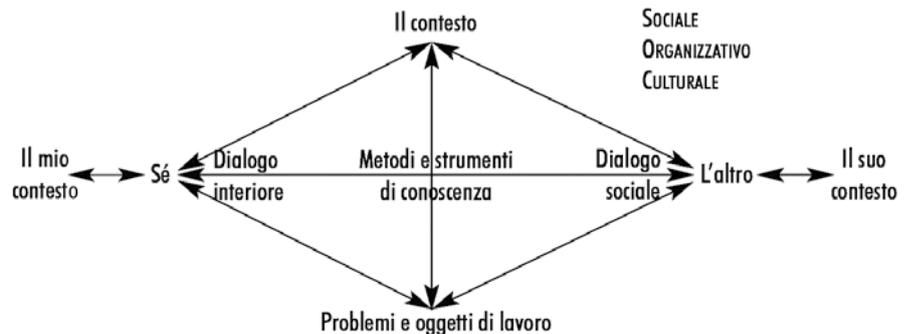


FIG. 1 PROCESSI DI CONOSCENZA

La conoscenza dei problemi si sviluppa nelle relazioni. Attraverso la comprensione, il confronto, lo scontro e l'integrazione tra ciò che si rappresentano i diversi soggetti in campo.

Fonte: Orsenigo A., 2005



Quale idea di apprendimento?

Dietro ogni pratica educativa vi è una teoria esplicita o meno di apprendimento. Naturalmente vi sono molte teorie dell'apprendimento (Selig D.J., 2001), così come vi sono molti tipi di pratica educativa. Quelle più coerenti con l'epistemologia che sorregge un pensiero ecologico (Gregory Bateson, Edgar Morin, tra gli altri) sono quelle costruttiviste che sottolineano come conoscere, apprendere, sia un processo di costruzione attiva di rappresentazioni da parte di un soggetto nell'interazione con gli altri e con la realtà. Conoscenza che trae il suo senso solo in relazione al contesto in cui è prodotta. La realtà è di per sé enigmatica, ma è messa in forma dai soggetti che sono in relazione con essa.

Un processo di conoscenza di tipo costruttivista è ben sintetizzato nello schema del psicologo Achille Orsenigo (figura 1).

Assumendo questa idea di apprendimento si viene precisando anche il ruolo dell'educatore/insegnante, come espresso da Donald W. Winnicott in questo suo pensiero dove paragona lo psicoanalista a un giardiniere, ma che funziona benissimo se sostituiamo alla figura dello psicoanalista (e del giardiniere) quella dell'educatore/insegnante/formatore: *“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”*.

È poi di grande importanza sottolineare che, parlando di apprendimento, ci si misura non solo con dimensioni

consapevoli. La cura della dimensione affettiva nei processi di apprendimento è fondamentale. Come ci insegna Wilfred Bion, l'apprendere significativo è sempre un apprendere dall'esperienza, ovvero *“una modalità di apprendimento che comporta la partecipazione ad un'esperienza emotiva tale da indurre un cambiamento nella struttura della personalità”* (Meltzer D., 1986).

Infine, non bisogna dimenticare la dimensione relazionale dell'apprendere: si impara solo nella relazione, tramite e grazie alla relazione. L'apprendimento culturale non avviene in cervelli singoli, ma in comunità di cervelli (Trevarthen, 1990; Siegel, 2001).

Apprendere rinvia immediatamente alla qualità delle relazioni e dei legami sociali: non si apprende senza fiducia, condivisione di senso, coesione, assunzione di responsabilità. Lavorare intorno a questioni fondamentali che coinvolgono beni comuni, come accade nell'Eas, significa incontrarsi e relazionarsi tra persone, tra cittadini, riconoscere e riconoscersi limiti, ma anche potenzialità e potere di intervento. Significa costruirsi come *soggetti*, ma anche come un *noi*.

Obiettivi di apprendimento per lo sviluppo sostenibile

L'orizzonte è dato dal processo di transizione ecologica in corso, anche se in modo ancora incerto. Nei prossimi decenni saremo chiamati a vivere una grande sfida: la costruzione di una società e un'economia sostenibili. La

Strategia 2030 dell'Onu rappresenta a questo proposito il principale punto di riferimento con i suoi 17 obiettivi da perseguire strettamente in modo integrato.

Siamo immersi, per dirla con Gaël Giraud, nella gestione della transizione ecologica da una economia lineare a una circolare (Giraud G., 2015). Centrale in questa sfida è il ruolo dell'educazione, centralità ribadita ancora di recente dalla *Strategia nazionale di sviluppo sostenibile* e dalla firma del Protocollo di intesa per la realizzazione di attività e iniziative di educazione ambientale tra Miur e Mattm del 6 dicembre 2018: *“L'educazione rappresenta una delle dimensioni chiave per l'effettivo raggiungimento degli obiettivi della Strategia nazionale. La 'cultura della sostenibilità', da promuoversi a tutti i livelli (impresa, società civile, istituzioni, ricerca) e in tutte le sedi educative, formali e non formali, in un'ottica di life-long learning (apprendimento che dura lungo l'intero arco della vita), è il vettore principale per innescare la trasformazione del modello di sviluppo attuale, nonché la diffusione di conoscenze, competenze, stili di vita e modelli virtuosi di produzione e consumo sostenibili”* (Strategia nazionale di sviluppo sostenibile, 2017).

Si tratta di costruire *Action competences* – competenze-in-azione. Vale a dire competenze che non si possono acquisire tramite semplice trasmissione, ma tramite apprendimento dall'esperienza in situazioni significative.

Serve una visione complessa di ciò che possiamo intendere come “competenza”. Come quella sintetizzata nel seguente modello in uso a livello europeo, in



cui la competenza, in questo caso di cittadinanza attiva, è definita all'incrocio di valori, attitudini, abilità e pensiero critico come un saper operare, saper mettere in atto comportamenti in situazioni significative (figura 2). Per promuovere competenze-in-azione non servono "lezioni", ma è necessario allestire contesti e percorsi educativi capaci di rendere le persone protagoniste attive. Ambienti e percorsi che le mettano alla prova nell'occuparsi di problemi, consentendo loro di partecipare a processi significativi. Servono quindi luoghi, situazioni, esperienze, percorsi che possano essere "palestre di sostenibilità" in cui formare tali competenze.

Caratteristiche metodologiche di percorsi educativi "sufficientemente buoni"

Dovendo per forza in questa sede essere sintetici, si può dire che, sul piano metodologico, i contesti educativi sono buoni ed efficaci se:

- rendono protagonisti (*autori*) i bambini e i giovani
- riducono la distanza tra vita reale e ciò che viene trattato a scuola (e in questo l'Eas che si occupa di problemi che toccano la vita quotidiana di tutte le persone può risultare particolarmente significativa)
- sono fondati sulla centralità della relazione e si prendono cura della relazione
- promuovono pensiero sistemico
- danno importanza all'esperienza, intesa non solo e non tanto come "imparare facendo" o come contatto diretto con le cose, ma come ristrutturazione di sé
- danno importanza all'esperienza non fine a sé stessa, ma all'interno di una dinamica ricorsiva tra esperienza e pensiero, linguaggio, formalizzazione dell'esperienza. Da questo punto di vista sono essenziali processi di metacognizione, meta-riflessivi

- valorizzano, fanno emergere, mettono in dialogo punti di vista diversi
- adottano modalità di lavoro che tengano insieme conoscenza e azione (ad esempio, lavorare per progetti)
- danno spazio al "desiderio"
- educano a immaginare e pensare il futuro (educano ad aspirare, come dice l'antropologo indo-americano Arjun Appadurai).

Processi educativi fondati sul desiderio

Nel suo libro *Ritratti di desiderio*, Massimo Recalcati delinea diverse forme che può assumere il desiderio. Ma il ritratto che più ci interessa è quello titolato "Il desiderio dell'Altro": *"Perché la parola 'desiderio' non definisce infatti un godimento illimitato, senza Legge, erratico, privo di responsabilità, ferocemente compulsivo e sregolato, quanto piuttosto la capacità di lavoro, di impresa, di progetto, di slancio, di creatività, di invenzione, di amore, di scambio, di apertura, di generazione"*. Freud spiega la possibilità di cominciare a imparare, a educarsi e, in sintesi, ad accedere alla cultura, mediante il concetto di sublimazione della libido. Passaggio da una posizione autocentrata, la cosiddetta libido narcisistica, a una attenzione rivolta al mondo esterno, libido

oggettuale. Questo passaggio è descritto da Freud con il concetto di pulsione epistemofila: l'espressione indica la capacità del bambino di aver desiderio di imparare, consacrando una parte della sua libido agli oggetti del mondo che deve apprendere, comprendere e abitare. Il desiderio è quindi semplicemente il fondamento stesso dell'apprendimento. Buoni percorsi di Eas sono quelli che sanno dare spazio al desiderio.

Educare al futuro, educare ad aspirare

Viviamo un paradosso: da una parte siamo immersi nell'epoca delle passioni tristi, dall'altra siamo di fronte a una sfida epocale, che, accanto a rischi e pericoli, costituisce una grande opportunità, potenzialmente molto motivante. Assistiamo nella civiltà occidentale contemporanea al passaggio da una fiducia smisurata (che aveva accompagnato la modernità) a una diffidenza altrettanto estrema nei confronti del futuro. Fino a poco tempo fa l'Occidente si fondava sull'idea di progresso illimitato materiale, sociale, ma anche nelle conoscenze. Una promessa messianica. La promessa non si è realizzata: lo sviluppo dei saperi non ci ha installato in un universo di



FIG. 2 COMPETENZA
La competenza è definita come un saper operare, saper mettere in atto comportamenti in situazioni significative.
Fonte: Losito B., 2016.

saperi deterministici e onnipotenti, tali da consentirci di dominare la natura e il divenire: al contrario, il XX secolo ha segnato la fine dell'ideale positivista gettando gli uomini nell'incertezza. Siamo entrati nell'epoca delle *passioni tristi*. Con questa espressione Spinoza non si riferiva alla tristezza del pianto, ma all'impotenza e alla disgregazione. Crollo della fiducia. Assistiamo/viviamo una crisi dell'interiorità generata dall'esterno (crisi di pensiero, economica, ambientale...). I giovani, un tempo socializzati a idee di futuro socialmente validate e riconoscibili, sono oggi schiacciati in una sorta di eterno presente e si confrontano con un futuro negato:

a) accelerazione sociale legata ai media e alle reti virtuali (crescita esponenziale di messaggi di fatto non digeribili)

b) le modalità di consumo caratterizzate da accumulo di beni (più cose si hanno e meno si ha tempo di usarle, un mancato contatto con le cose, "non avere più, pur possedendo")

c) precarizzazione strutturale del lavoro. La mancanza di possibilità di iscriversi alle fatiche quotidiane in un discorso collettivo, in un immaginario di futuro, producono chiusura in casa e rinuncia al contatto con lo spazio pubblico, desideri intensi ma deprivati di collocazione in una narrazione collettiva di cambiamento, frustrazione collettiva.

I giovani di oggi non hanno mai conosciuto quel famoso mondo pieno di promesse di cui sognavano le generazioni precedenti, sono figli di un futuro gravido di minacce.

Per fortuna, ci sono anche segnali di resistenza. La scuola e i luoghi dell'Eas (ad esempio, i territori in cui si sviluppano ricerche/azioni per costruire sostenibilità) potrebbero essere uno spazio simbolico per immaginare il futuro, per coltivare la *capacità di aspirare*. Arjun Appadurai intende la capacità di aspirare come capacità di orientarsi nel presente immaginando un futuro più desiderabile e gettando così ponti verso di esso.

Una "metacapacità" – quella di immaginare un ordine sociale differente e più equo – distribuita diversamente all'interno di gruppi sociali e contesti, che consente alle altre capacità (progettuali, di organizzazione, sociali ecc.) di "mettersi in moto".

Giovanni Borgarello

Regione Piemonte

Relazione presentata al 1° Seminario dei referenti di educazione ambientale e alla sostenibilità del Snpa, Roma, 17 gennaio 2019.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Appadurai A., *Le aspirazioni che nutrono la democrazia*, et/al edizioni, 2011.
- Appadurai A., *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Meltemi, 2014.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977.
- Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 1984.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2003.
- Borgarello G. (a cura di), *Insieme per lo sviluppo sostenibile. Idee e strumenti per progettare percorsi educativi "green"*, Pracatinat, 2015.
- Borgarello G., "Quale educazione oggi? Le competenze-in-azione", in *Ecoscienza*, n. 2/2017.
- Borgarello G., "Un patto tra sostenibilità e processi educativi. Le competenze per la transizione ecologica", in *.ECO*, giugno 2017.
- Borgarello G., "Da Bruco a farfalla. Pensieri intorno all'educare bambini e adolescenti al futuro", in Giardiello G. (a cura di), *IX Conferenza Regionale della Scuola - Affinché il mondo non continui a cambiare senza di noi*, Dossier IX Conferenza regionale della scuola, Impremix, Torino, 6 settembre 2018.
- Borgarello Giovanni, "L'importanza del 'come' nell'Educazione alla sostenibilità", in *.ECO*, dicembre 2018.
- Del Gobbo G., Farioli F., Mayer M., "Competenze di un educatore sostenibile", in *.ECO*, giugno 2017.
- Giraud G., *Transizione ecologica. La finanza al servizio della nuova frontiera dell'economia*, Emi, Bologna, 2015.
- Losito B., *Lavorare per competenze?*, Workpaper, 2016.
- Losito B., *Le competenze sociali e civiche: raccogliere evidenze, costruire interpretazioni*, powerpoint 2016.
- Marchesi A., Marmo M. (a cura di), *Cose da fare con i giovani. Parole chiave tra comprendere e intraprendere*, Animazione Sociale, coll. Le matite, Torino, 2018.
- Meltzer D., *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico dei processi di apprendimento*, Cst, Torino, 1986.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.
- Orsenigo A., "Formazione, risorsa critica nella nostra società", in *Spunti*, n. 8, Milano, 2005.
- Pellegrino V., Deriu M., "La capacità di aspirare oggi, tra cronofrenia e utopia quotidiana", in Corbisiero F., Ruspini E. (a cura di), *Sociologia del futuro. Studiare la società del ventunesimo secolo*, Cedam, Milano, 2016.
- Pellegrino V., "Quale spazio pubblico per i futuri possibili dei giovani?", in Marchesi A., Marmo M. (a cura di), *Cose da fare con i giovani. Parole chiave tra comprendere e intraprendere*, Animazione Sociale, coll. Le matite, Torino, 2018.
- Recalcati M., *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2012.
- Rivoltella P.C., *Un'idea di scuola*, Scholè, Brescia, 2018.
- Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.
- Stella G., *Tutta un'altra scuola*, Giunti, Firenze, 2016.
- Weick K., *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, Isedi, Milano, 1993.
- Zoja L., *Utopie minimaliste. Un mondo più desiderabile anche senza eroi*, Chiarelettere, Milano, 2013.
- Documenti**
- Mattm, *Strategia nazionale per lo sviluppo sostenibile*, Roma, 2017.
- Miur-Mattm, *Protocollo d'intesa "Per la realizzazione di attività e iniziative di educazione ambientale"*, Roma, 6 dicembre 2018.
- Onu, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, Risoluzione adottata dall'Assemblea generale 25 settembre 2015.
- Snpa - Gruppo di lavoro e Rete dei referenti Educazione ambientale e alla sostenibilità, *L'educazione ambientale e alla sostenibilità nel Sistema nazionale per la protezione dell'ambiente*, novembre 2018.
- Unece, *Learning for the future. Competences in education for sustainable development*, 2011.