

Abitare la complessità.  
(Orientarsi) Verso un'ecologia della mente:  
individuo, società, mondo

Inhabiting the complexity.  
(Orienting) Towards an ecology of the mind:  
individual, society, world

Paolo Di Rienzo

Università Roma Tre | paolo.dirienzo@uniroma3.it

ORIENTAMENTI FORMATIVI E PROGETTAZIONE ESISTENZIALE. TEORIE E PRATICHE PEDAGOGICHE

**ABSTRACT**

Il contributo si colloca nel quadro teorico di riferimento rappresentato dalla pedagogia del corso della vita, dall'educazione permanente e in particolare dall'educazione degli adulti. Il titolo "Abitare la complessità. (Orientarsi) Verso un'ecologia della mente: individuo, società, mondo", vuole essere, in primo luogo, una metafora. La metafora dell'abitare rappresenta in modo evocativo e simbolico le nostre responsabilità: siamo abitanti di una casa, di cui alla radice etimologica greca del lemma ecologia, che assume i confini dell'intero nostro pianeta. Il tema dell'orientamento, sviluppato su un piano teorico, è inteso in un'ottica formativa, nella prospettiva dell'ecologia della mente. L'ecologia è intesa nell'accezione di Gregory Bateson, in un quadro di riferimento di tipo sistemico relazionale.

The contribution is part of the theoretical framework of reference represented by the pedagogy of the course of life, lifelong learning and in particular adult education. The title "Living complexity. (Guidance) Towards an ecology of mind: individual, society, world", wants to be, in the first place, a metaphor. The metaphor of living represents our responsibilities in an evocative and symbolic way: we are inhabitants of a house, referred to the Greek etymological root of the lemma ecology, which assumes the boundaries of our entire planet. The theme of guidance, developed on a theoretical level, is understood in a formative perspective, in the perspective of the ecology of mind. Ecology is understood in the sense of Gregory Bateson, in a systemic relational frame of reference.

**KEYWORDS**

Ecologia della mente | Gregory Bateson | Orientamento formativo | Pratiche riflessive e trasformative  
Ecology of mind | Gregory Bateson | Educational guidance | Reflective and transformative practices

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

**Citation:** Di Rienzo, P. (2023). Abitare la complessità. (Orientarsi) Verso un'ecologia della mente: individuo, società, mondo. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 100-106 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-15>.

**Corresponding Author:** Paolo Di Rienzo | [paolo.dirienzo@uniroma3.it](mailto:paolo.dirienzo@uniroma3.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-15

## 1. Ecologia della mente e orientamento

In primo luogo, si assumono in questa parte, in modo apodittico, i contributi sviluppati dalla nostra comunità sul tema dell'apprendimento, la cui validità ha un'evidenza intrinseca che non necessita appunto di dimostrazioni e che anche per ragioni legate all'economia del discorso, non presenta in modo esaustivo e organico.

Solo con un intento per così dire impressionistico ci si richiama all'ideale pansofico dell'educazione di Comenio, applicandolo anche all'orientamento affinché assuma un carattere universale; e alla categoria della dimensione diacronico-formativa dell'orientamento (Loiodice, 1998).

È pacifico dire che l'orientamento va collocato in una dimensione temporale non più lineare ma ciclica e ricorsiva, nella sua necessaria valenza progettuale fondata sulla formazione e sull'apprendimento trasformativo (Formenti, 2017; Mezirow, 2003). La prospettiva dinamica del corso della vita, infatti, caratterizza anche i processi di orientamento, che devono potersi realizzare lungo tutto il corso dell'esistenza in congiunzione con la formazione, lo sviluppo e l'evoluzione personale. L'orientamento stesso per avere senso deve essere al tempo stesso fonte di apprendimento e sviluppo in una dimensione formativa (Loiodice, 2004).

L'ecologia della mente (Bateson, 2001) può apportare un contributo significativo rispetto alla promozione di un orientamento, di una cultura dell'orientamento, di tipo riflessivo e trasformativo, che abbia valore per l'individuo e la società. Un tipo di orientamento che permetta all'individuo di ampliare i suoi gradi di libertà e di consapevolezza, per farsi portatore di valori e dunque di scelte con ricadute sociali. Una cultura dell'orientamento che, di conseguenza, abbia un impatto di tipo evolutivo anche sulle sorti della nostra società e dell'intero pianeta.

Si fa riferimento quindi ad un tipo di orientamento che, attraverso metodi qualitativi relativi in particolare a dispositivi narrativo-biografici, permetta di trasformare le esperienze degli individui in prospettive di significato, acquisizioni e apprendimenti che possano essere condizioni per un pensare e un agire consapevoli, riflessivi, proattivi, dotati di senso, nei diversi contesti e tempi della vita. Assumere un tale orizzonte di senso non significa eludere o negare le questioni che attengono alle dimensioni del lavoro, dell'occupabilità e della promozione dell'occupabilità. Ma si ritiene che tali questioni vadano collocate nella visione più ampia dell'ecologia, che è globale e olistica/integrale, e che fa riferimento al sistema uomo-ambiente. Ciò perché non è più possibile concepire noi stessi in mondi separati, siamo piuttosto parte di una società globale interconnessa. Tuttavia, sebbene i paesi, le comunità, gli individui non possano più dirsi isolati, non è detto si sentano e si percepiscano interconnessi.

Questo punto di vista evidenzia il fatto che la globalità o la dimensione globale così intesa comporta un bisogno di crescita della consapevolezza e della riflessività degli individui e delle collettività rispetto ai processi in atto. E ciò in ragione del fatto che non è affatto automatico in una situazione di proliferazione dei conflitti e di prepotenti logiche di potere politico ed economico che gli uomini e le culture del mondo si percepiscano effettivamente come collegati (Beck, Giddens & Lash, 1999).

Dal punto di vista di Bateson, ciò è collegato a premesse errate che governano il nostro agire e che determinano disastri. Bateson (2002, p. 222) parla di "tempo fuori squadra e di ritardo paradigmatico".

Il tema della trasformazione delle cornici di pensiero diviene cruciale. L'attuale crisi è una crisi delle nostre filosofie di riferimento. 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, 2002, p. 161).

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.

Lo stato di crisi è così segnato dall'errore sistemico-relazionale insito nella difficoltà di cambiare le cornici di riferimento, le premesse epistemologiche. L'obsolescenza secondo Bateson è frutto di un progresso unilaterale, di fede nel controllo unidirezionale fondato sul primato della finalità cosciente, ovvero sull'esclusivo governo della logica strumentale mezzi-fini. Il pericolo di tale paradigma consiste essenzialmente nella manipolazione delle persone, nella negazione della democrazia. In effetti, si è di fronte al rischio assai presente del prevalere di



una dimensione ancora sostanzialmente funzionalista con un indebolimento delle responsabilità e della funzione di controllo delle istituzioni pubbliche, tanto più necessarie di fronte al rischio della polarizzazione sociale e dell'esclusione sociale, formativa, professionale e politica di tanti individui e di intere parti del mondo, come nuova povertà della società globalizzata.

Ciò implica, da un punto di vista epistemologico, il passaggio dal modello “egologico” al modello “ecologico”.

Ne deriva che, assumendo la posizione costruttivista di Bruner (1992), la realtà – la cui costruzione è il prodotto dell'attività del fare significato, plasmata dalle tradizioni e dai modi di pensare che costituiscono gli attrezzi di una cultura – si crea, non si trova. Non esiste significato al di fuori del contesto e dei processi di negoziazione. Inoltre, non siamo sempre consapevoli che vediamo ciò in cui crediamo. Conoscere la conoscenza non significa seguire l'andamento di un albero o della struttura di un edificio, con un saldo punto di partenza che cresce gradualmente fino a raggiungere tutto quello che oggettivamente c'è da conoscere (Manghi, 2004).

L'orientamento in un'ottica ecologica prende in carico i nostri filtri creativi, le nostre premesse epistemologiche rispetto a una pluralità di dimensioni dell'umano: dimensioni individuali, sociali, culturali, di coabitazione planetaria. In effetti, in una concezione ecologica dell'orientamento ci si interroga oggi in modo del tutto inedito sul come esso possa agire per facilitare la trasformazione delle esperienze degli individui, per un pensare e un agire consapevoli, riflessivi, proattivi, dotati di senso, nei diversi contesti e tempi della vita, per sé stessi e per la nostra convivenza nella società-mondo.

Secondo il paradigma sistemico-relazionale, l'ottica ecologica rende visibili i sistemi complessi, abbandonando approcci riduzionisti (economico-funzionalistici) e assumendone uno globale (Bocchi & Ceruti, 2004). La razionalità ecologica assume quindi come orizzonte di senso il divenire planetario, che è comune alla condizione di essere e fare parte del sistema vivente.

In questo orizzonte di senso, l'orientamento nell'accezione ecologica presceglie come fondamentale oggetto/problema dell'unità individuo-ambiente una migliore comprensione di noi stessi, una posizione interrogativa sulle nostre consolidate abitudini di pensiero e sulle “responsabilità verso noi stessi e verso le sottili trame vitali che connettono ciascuno di noi a tutti gli altri esseri umani e all'intera ecologia delle creature viventi” (Manghi, 2009, p. 23).

Anche Pier Paolo Pasolini, in molto significativo, si è fatto interprete di questa sfida ecologica sulle responsabilità di tutti noi e ci introduce nel territorio oggetto del mio contributo, quando fa riferimento al coro del teatro tragico greco. Nel teatro tragico greco, il coro dell'antica Atene, depositario di verità democratica, enuncia una terribile e al tempo stesso fatale affermazione: i figli devono pagare le colpe dei padri.

Il lettore moderno ha vissuto infatti un'esperienza che gli rende finalmente, e tragicamente, comprensibile l'affermazione – che pareva così ciecamente irrazionale e crudele – del coro democratico dell'antica Atene: che i figli cioè devono pagare le colpe dei padri. Infatti i figli che non si liberano dalle colpe dei padri sono infelici: e non c'è segno più decisivo e imperdonabile di colpevolezza che l'infelicità. Sarebbe troppo facile e, in senso storico e politico, immorale che i figli fossero giustificati – in ciò che hanno di brutto, repellente, disumano – dal fatto che i padri hanno sbagliato. L'eredità paterna negativa li può giustificare per una metà, ma dell'altra metà sono responsabili loro stessi. Non ci sono figli innocenti. Tieste è colpevole, ma anche i suoi figli lo sono. Ed è giusto che siano puniti anche per quella metà di colpa altrui di cui non sono stati capaci di liberarsi (Pasolini, 2003, p. 10).

Ai giorni nostri ci troviamo, al tempo stesso, nella condizione dei padri che hanno mangiato il frutto amaro e dei figli che hanno i “denti allegati”. È la sfida derivante dal fatto di essere parte di un universo di relazioni e anche di essere attori responsabili del mondo cui partecipiamo.



## 2. La sfida ecologica

In fondo, la preoccupazione centrale delle multiformi ricerche di Bateson – che hanno toccato, tra gli altri, i campi della biologia e antropologia, psichiatria e epistemologia, lasciando ovunque tracce incancellabili – è stata sempre una sola: scoprire, descrivere, esplorare la “struttura che connette”, quella struttura che è la risposta a una domanda, prima e ultima: «Quale struttura connette il granchio con l’aragosta, l’orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei noi con l’ameba da una parte e con lo schizofrenico dall’altra?» (Bateson, 2002, p. 312).

Sono queste le domande prime e ultime – e troppo spesso sono proprio quelle che vengono schivate. Con il suo sbalorditivo dono pedagogico, Bateson ci mostra che esse riappaiono intatte, come una sfida, alla fine di ogni processo conoscitivo. Comunque, se a una risposta dobbiamo avvicinarci rispetto alla sfida ecologica, la via elettiva sarà, per Bateson, quella di porsi un’ulteriore domanda: che cos’è la mente?

Lo sforzo maggiore di Bateson consiste qui nell’isolare alcune caratteristiche irriducibili della mente – e nel mostrare l’intrecciarsi altrettanto irriducibile fra pensiero ed evoluzione. La convinzione originaria di Bateson è che il conoscere, il conoscere di ciascuno di noi, sia una piccola parte di un più ampio conoscere integrato che tiene unita l’intera biosfera. Secondo Bateson la mente non è una qualità del singolo soggetto, non corrisponde con l’io e non coincide con il confine dell’epidermide individuale. La mente è un’unità di parti interagenti, in cui vengono elaborate informazioni, tracciate distinzioni e create differenze.

Tra le modalità comunicative con cui le parti del sistema mentale interagiscono, troviamo il deutero apprendimento, ovvero la modalità comunicativa di apprendimento di secondo ordine che ci mette in relazione con gli altri e con il mondo.

Nella visione d’insieme ecologica, Bateson descrive i tipi di cambiamento in termini di apprendimento/comunicazione. Al suo interno trova collocazione l’apprendere ad apprendere come cambiamento di secondo ordine (per questo definito anche deutero-apprendimento) che comprende la disposizione dell’uomo di agire nei e sui contesti di relazione. Diventa pertanto pedagogicamente importante riflettere su “cattive” epistemologie, premesse non più adeguate, agenti di interpretazioni e di pratiche limitanti come quelle appiattite su posizioni “fisicaliste” e condizionate dalla sindrome della “quantofrenia”. Gli organismi viventi sono inclusi in un sistema complesso di reti comunicative, un sistema di parti interagenti, costituenti un’unità.

Il deutero-apprendimento rappresenta una modalità, un processo di creazione di significato che ci mette in relazione con un sistema più complesso di parti cui apparteniamo. In questo senso non si reagisce semplicemente a quelli che con un linguaggio comportamentista si possono chiamare gli stimoli dello “sperimentatore” ma si raggiunge una conoscenza configurazionale, dunque estetica, dell’organizzazione globale delle parti. Dunque, l’apprendere ad apprendere è un principio euristico che si applica alle relazioni ricorsive all’interno del sistema che abbiamo definito “mente”.

Considerando la sfida ecologica posta da Bateson e da Pasolini, possiamo sostenere l’idea di “deutero-orientamento” (orientamento di secondo ordine), che è concepito come occasione per riflettere sulle nostre consolidate abitudini di pensiero, sul corpo di assunti abituali che formano le premesse del vivere, evidenziando l’ineluttabilità di avere premesse che regolino l’agire e la decodifica del mondo; per prestare attenzione alle premesse dei singoli soggetti e alle premesse sia implicite che esplicite della cultura di appartenenza, quindi dei modelli stessi della scienza.

Da questo punto di vista, Bateson è l’autore che insieme a Piaget e a Popper ha proposto l’epistemologia come il corpo di assunti abituali che formano le premesse del vivere, evidenziando l’ineluttabilità di avere premesse che regolino l’agire e la decodifica del mondo; nel suo modo seminale, ci ha indotti a prestare attenzione alle premesse dei singoli soggetti e alle premesse sia implicite che esplicite della cultura di appartenenza, quindi dei modelli stessi della scienza (Telfener & Casadio, 2003, p. 310).

Incluso in una dimensione ecologica, l’orientamento non può evitare il confronto con le dinamiche di trasformazione che interessano la produzione, la ri-produzione e la diffusione della conoscenza e proporre una lettura critica: dunque una dimensione di consapevolezza sui paradossi, sui rischi e sulle distorsioni operate con finalità eteronome rispetto alla logica formativa dell’orientamento. Infatti, di fronte ai profondi cambiamenti, forte è il rischio di subirne le conseguenze, rimanendo spettatori passivi, e di vivere inconsapevolmente



ingabbiati da forme di omologazione culturale; aumentano le disuguaglianze culturali e il livello di ignoranza; persistono comportamenti distruttivi verso l'umanità, indice di analfabetismo, cognitivo ed emotivo (Gelpi, 2000).

### 3. Pratiche di orientamento formativo e trasformativo

In questa parte si intende discutere sulle prassi di orientamento per promuovere un atteggiamento pensoso e riflessivo (Mortari, 2003) e aumentare così i gradi di consapevolezza sulle nostre responsabilità individuali e sociali. In questo senso orientare è al tempo stesso formare, che su un piano pratico significa, nella prospettiva sinora adottata, adottare dispositivi narrativi e trasformativi di riflessione autobiografica.

La forte sottolineatura degli individui, come soggetti che producono la loro biografia, sia nell'azione continua, non sempre consapevole, di interpretazione e mediazione delle circostanze in cui vivono, sia dando senso alla propria storia di vita, con scelte e comportamenti coscienti e responsabili, porta a riconoscere la funzione generativa di dispositivi di orientamento che accompagnano la persona, fondamentali per attribuire significati nuovi all'esperienza, che permettano una trasformazione delle prospettive di significato e una continua evoluzione individuale e sociale.

A ciò fa riscontro la sempre maggiore convergenza dei metodi di orientamento verso i modelli qualitativi applicati ai percorsi di crescita di donne e uomini nella società complessa, fino alla rilevanza riconosciuta agli approcci biografici (Bainbridge, Formenti, & West, 2021). Si tratta di orientamenti culturali e scientifici che valorizzando al loro interno le componenti relative alla sfera della costruzione del significato e della valenza generativa dell'azione, oltrepassano i confini assai ristretti derivati dall'adozione del paradigma della razionalità funzionale che riconduce la misura del valore dell'agire umano essenzialmente ai criteri di efficacia e di efficienza.

Questa affermazione è particolarmente rilevante nel dominio dell'educazione degli adulti poiché nell'agire dei dispositivi di orientamento formativo si muovono e prendono corpo i mondi possibili delle persone, collocate in uno spazio e in un tempo, che riguardano le dimensioni legate al vissuto esperienziale - anche nella dimensione della "biograficità", e del potenziale di vita non vissuta - all'attribuzione del significato, agli stili cognitivi, alle rappresentazioni mentali, agli stati emotivi, alla spinta motivazionale, alle dinamiche comunicative, all'agire pratico, in sintesi, ad una condizione sistemica. Nell'ambito di questo quadro di riferimento, diventano particolarmente significative le dimensioni di carattere qualitativo relative al processo di costruzione dei significati e alle operazioni dei soggetti messe in campo nel momento in cui si trovano nella condizione di rielaborare le proprie esperienze di vita e quindi anche quelle di formazione.

È su queste basi che la riflessione ha cominciato a centrare l'attenzione sul potenziale trasformativo delle pratiche autobiografiche e, più in generale, agli approcci narrativi. In tali approcci, i processi generativi della narrazione sono considerati sia come percorsi individuali di attribuzione di senso, sia come pratiche collettive, socio-culturali o sistemiche di costruzione consensuale o co-costruzione dei mondi esperienziali.

Tali percorsi e modelli sono caratterizzati da importanti potenzialità formative per il loro carattere trasformativo. E poiché non c'è formazione senza cambiamento di sé, dell'altro e del contesto in cui si vive, queste pratiche qualitative, possono costituire preziose risorse personali, strumento di tecnologia del sé, di cura, di auto-formazione, ma anche essere buoni strumenti per i professionisti con congruenti ricadute sulla pratica professionale. Si tratta di pratiche che possono esprimere in particolare per gli adulti un'esperienza non solo di acquisizione di nuove strategie d'azione ma anche una forma di riprogettazione personale o di scoperta di motivazioni tacite.

Per concludere, è possibile individuare e descrivere una costellazione ecologica di quattro elementi distintivi ed interagenti nel campo dell'orientamento.

Il primo elemento ci parla della natura formativa. Ovviamente, quando si parla di valenza formativa non si allude (se non in misura molto limitata) alla formazione incentrata sui saperi e sulla loro trasmissione; e ancor meno si allude alla formazione tradizionale d'aula. Semmai, si tratta di formazione orientativa (Loiodice, 2004) volta a:



- innalzare la capacità di agire in modo comunicativo, nel senso di un agire basato su quella solida intersoggettività tra individui socializzati, di cui parla Habermas (1986) e di cui parla Dewey (2004); allorché pone alla base del suo modello pedagogico l'assunto secondo cui la società esiste e continua a esistere per mezzo della comunicazione e nella comunicazione tra individui sociali;
- sviluppare la capacità di porsi in modo corretto e appropriato di fronte alle diverse scelte e alle diverse alternative; ossia la capacità del soggetto di essere in situazione e di agire nella complessità dei contesti;
- favorire nell'individuo lo sviluppo del proprio assetto motivazionale, del proprio senso di auto efficacia e della propria capacità di fronteggiare le situazioni nuove, impreviste, problematiche ecc. (la dimensione del *coping*);
- dispiegare nel soggetto una progettualità nuova sviluppando nell'individuo una visione prospettica del proprio sé all'interno di un rinnovato orizzonte di senso.

Il secondo elemento ci parla della dimensione autopoietica e progettuale. L'agire comunicativo, il saper essere in situazione, il saper agire nella complessità, il saper fronteggiare il nuovo e l'imprevisto, l'essere in grado di sviluppare e di assumere una visione prospettica del proprio sé, professionale e personale, sono tutti aspetti che rimandano alla progettualità. Concetti come: attore, senso, innovazione, cambiamento, crisi, identità, presentano profili di parentela con la categoria di progetto definito per regolare e orientare l'agire dell'individuo in transizione. In una forma che è al tempo stesso autopoietica (l'individuo è autore del proprio progetto: di qualcosa che l'individuo tende a fare e farà) e prassica (che attiene alla praxis) secondo una logica di continua riappropriazione dell'azione da condurre. Ciò postula un tempo di "distanziamento" dal reale prima di ritornare a esso. E infatti, il tempo del progetto non è ascrivibile alle categorie della brevità, dell'immediatezza, del frammento e della precarietà assunte a emblema dell'esistenza delle persone.

Il terzo elemento è riferito alla natura globale e olistica del dispositivo di orientamento, interpretato dal concetto di competenza. La categoria di competenza si fa interprete dell'unità individuo-ambiente. Se per competenza intendiamo un mix specifico per ciascun individuo di sapere, saper fare, saper essere e saper vivere insieme (Delors, 1986), vediamo, quasi di primo acchito, che stiamo parlando di un costruito nel quale sono centrali i concetti di soggettività, di esperienza e di ambiente/contesto. Non a caso, secondo un'altra definizione la competenza viene intesa anche come un sapere e un saper fare situati; dove la situazione (intesa come effetto del situare) è data dall'ambiente concepito non come una sorta di suolo o di campo da gioco su cui la competenza si muove esclusivamente in virtù di proprie regole, di un proprio motore e di una propria fonte di energia interna, quanto come interazione individuo-ambiente con coordinate di senso (auto-posizionamento, direzionalità, progettualità), che si ricavano da tale interazione.

Il quarto elemento è relativo allo sviluppo di consapevolezza, alla capacitazione e coscientizzazione del soggetto. Questa caratteristica è in relazione al fatto che è irriducibilmente unico e singolare il tracciato biografico di ogni persona adulta; quel tracciato a partire dal quale ogni adulto si misura con il lavoro, con la società e con la vita. Il dispositivo di orientamento accompagna il singolo individuo lungo un doppio percorso: uno che va nella direzione dell'analisi critica di sé, della riscoperta del proprio patrimonio di competenze e dei modi della loro acquisizione e del loro impiego; un altro che va verso la ristrutturazione/riorganizzazione e ricollocazione di tale patrimonio all'interno di un nuovo contesto di senso (in cui sono visibili possibilità, opportunità e direttrici di marcia) dove le esperienze passate riaffiorano arricchite di significati nuovi e di nuove potenzialità e aspettative; per dirla in breve, riaffiorano sotto forma di quella rinnovata progettualità individuale a cui abbiamo fatto cenno dinanzi.

Tuttavia, nella condizione umana di abitare ecologicamente in una casa di vetro (Bateson, 2002), 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 un orientamento e una formazione sociale che fa leva sul deutero-apprendimento e che diviene una dimensione fondamentale dell'età adulta 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. In questo senso, orientarsi significa anche apprendere ad apprendere per disimparare, cambiare prospettiva e modificare strutture di violenza ed esclusione per un nuovo progetto formativo globale (Gelpi, 2000).



## Bibliografia

- Bainbridge, A., Formenti, L., & West, L. (Eds.) (2021). *Discourses, Dialogue and Diversity in Biographical Research. An Ecology of Life and Learning*. Brill Sense.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Il Mulino.
- Bateson, G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bateson, G., (2002). *Mente e natura*. Adelphi.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Asterios.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Raffaello Cortina.
- Bruner J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Raffaello Cortina.
- Foerster, H. von (1987). *Sistemi che osservano*. Astrolabio.
- Delors, J. (1986). *Nell'educazione un tesoro*. Armando.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Sansoni.
- Gelpi, E. (2000). *Educazione degli adulti*. Guerini e Associati.
- Habermas, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Il Mulino.
- Loiodice, I. (1998). *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*. Adda.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. FrancoAngeli.
- Manghi, S. (2009). *La conoscenza ecologica*. Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci.
- Pasolini, P.P. (2003). *Lettere luterane*. Einaudi.
- Telfener, U., & Casadio, L. (Eds.) (2003). *Sistemica*. Bollati Boringhieri.

