

L'apprendimento informale degli adulti nelle Università: un approccio empirico.

Informal learning of adults in universities: an empirical approach.

Claudio Pignalberi, Università degli Studi di RomaTre.

ABSTRACT ITALIANO

A partire da una riflessione sul tema dell'incidenza dell'apprendimento informale nei percorsi universitari i cui destinatari sono gli "adulti", il contributo intende esplorare possibili modelli formativi e di inclusione sociale attraverso il supporto della *tassonomia TQI* per verificare il valore che lo studente-adulto attribuisce agli apprendimenti, soprattutto in riferimento ai possibili dispositivi di ricerca nella dimensione dell'*agency* e della *pratica sociale*.

ENGLISH ABSTRACT

Starting from a reflection on the theme of the incidence of informal learning in university courses whose recipients are "adults", the paper intends to explore possible training models and social inclusion through the support of the *TQI taxonomy* to verify the value that the adult student attributes to learning, especially with reference to possible research devices in the dimension of *agency* and *social practice*.

Dal concetto di apprendimento all'informal learning: introduzione

Per comprendere un tema così complicato e altrettanto importante, è fondamentale partire da una riflessione sulle modalità e sui contesti che possono contribuire alla coltivazione degli apprendimenti dei soggetti in età adulta. Sul tema esistono numerosi contributi ed articoli (Alberici, 2013; Alessandrini, 2016; Demetrio, 2013; Federighi, 2014; Loiodice, 2004; Margiotta, 2015), ricerche empiriche (Di Rienzo, 2012; Pignalberi, 2015), documenti e comunicazioni ufficiali a livello europeo. È un tema assai delicato, sia dal punto di vista disciplinare sia epistemologico, perché ha per protagonista assoluto il soggetto adulto chiamato in tal senso ad apprendere – molto spesso passivamente – nozioni astratte, teorie e approcci complessi, tanto da non consentire quella crescita umana e professionale che gli consente di investire e valorizzare le proprie competenze. L'attributo che più di altri contraddistingue la visione comune al tema dell'apprendimento è quello dell'informal learning inteso come approccio metodologico che, attraverso situazioni/processi/opportunità e stimoli, facilita nel soggetto la "ricostruzione" di quanto già conosce soprattutto nell'ottica dell'inclusione sociale. Già nel 2011, in un'opera miscelanea, Castoldi sottolineava l'urgenza di costruire percorsi di apprendimento informale nei contesti di studio e lavoro in cui l'adulto è il principale destinatario degli

interventi formativi. Egli in sostanza rivendica il fatto che per favorire il riconoscimento delle competenze apprese in contesti informali e non formali, è necessario tener conto:

- a) della “dinamica dell’apprendimento” – nella visione di Jonassen e ripresa da Varisco (2002) – attraverso l’armonizzazione che emerge tra i contenuti della conoscenza e i modelli cognitivi e mentali del soggetto;
- b) del ruolo centrale dell’“interazione sociale”, dei modelli culturali favorevoli la costruzione della conoscenza (Mason, 1996) e nuovi contesti di uguali opportunità per tutte le categorie di adulti;
- c) del contesto, e nello specifico del contesto d’azione entro il quale si genera nuova conoscenza così come è stato analizzato da Leont’ev. Secondo poi, questo ambito di riflessione si rifà agli studi del costruttivismo – e, nello specifico, del costruttivismo socio-culturale – avanzati da J. Bruner in un volume tradotto nel 1992 in cui ragionò sulla natura sociale dell’attività e dello sviluppo cognitivo ponendo l’attenzione sul significato di contesto come un sistema di attività strutturate al cui interno i soggetti interagiscono tra loro.

L’apprendere informalmente, dunque, sta richiamando sempre più l’attenzione di studiosi e ricercatori che si occupano di pedagogia, psicologia, sociologia ed anche economia; al contempo, si profilano nuove reti e società scientifiche, come Epale, la Ruiap per citarne alcune, con l’obiettivo di costituire dei tavoli di lavoro per definire politiche e strategie sempre più specifiche in materia di riconoscimento degli apprendimenti, nonché la loro importanza per favorire l’inclusione sociale delle classi di adulti meno abbienti.

Per apprendimento formale si intende tutto ciò che viene appreso nei contesti ufficiali deputati all’istruzione e alla formazione (scuola, università) e porta, attraverso un programma didattico-formativo ben definito, alla certificazione delle competenze ed al rilascio di un titolo di studio. Non formale riguarda tutte quelle occasioni non riconosciute formalmente, come corsi di formazione/convegni/seminari, le quali, seppur non indirizzano lo studente al conseguimento di un titolo, forniscono una serie di conoscenze e di saperi necessari per la costruzione del proprio profilo professionale. L’apprendimento informale, invece, è particolarmente rilevante perché pone al centro il soggetto con i suoi saperi e conoscenze acquisiti nei contesti di vita quotidiana. A partire dalle Raccomandazioni europee del 2002 al decreto legislativo del gennaio del 2013, tale processo ha acquisito sempre più rilevanza soprattutto per quanto concerne le modalità di validazione e di riconoscimento delle competenze apprese informalmente. Anche il Cedefop ha prodotto nell’ultimo decennio una serie di pubblicazioni sul rapporto tra informale e formale cercando anche di presentare al lettore un’analisi chiara e puntuale dell’incidenza dell’*informal learning* nei processi di tipo formale. Il Cedefop, nello specifico, dimostra che il miglior modo per apprendere, e mettere in pratica le competenze apprese, è di far frutto di qualsiasi occasione quotidiana che consente di costruire in maniera collaborativa e cooperativa nuova conoscenza. L’informale, pertanto, si contraddistingue per l’intenzionalità del soggetto all’apprendere, la processualità delle azioni pratiche e per l’attenzione ai learning object. In merito all’intenzionalità, esistono tre livelli che distinguono le dimensioni dell’*informal e non formal learning*: a) il *deliberative learning*, nel quale l’apprendimento è di tipo consapevole e non progettato, come avviene invece

normalmente nel *formal learning*, b) *reactive learning*, nel quale il livello di capacitazione e di agency varia a seconda delle situazioni e dei contesti; c) *implicit learning*, nel quale non vi è alcuna intenzione e consapevolezza di imparare. Rispetto alla processualità, criterio che distingue l'apprendimento informale dalle altre forme di apprendimento è il riconoscimento retrospettivo di una forma significativa di nuova conoscenza acquisita nel corso dell'azione. In ultimo, un'attenzione specifica ai risultati dell'apprendimento attraverso azioni concrete di intervento formativo finalizzate al riconoscimento delle competenze informali e non formali.

Il dibattito in atto, ed i riferimenti in letteratura, hanno contribuito a modificare i significati, intendendo l'*informal learning* come processo che dura o dovrebbe durare per tutta la vita, come reale capacità di acquisire nuove conoscenze sia attraverso le esperienze che attraverso percorsi formativi specifici, come accrescimento e differenziazione delle strutture formative, come sviluppo di saperi procedurali, organizzativi e tecnologici, come recupero di un valore professionale del sapere adulto. A partire dalle teorie di Delors sul valore dell'apprendere nei contesti di vita quotidiana senza alcun tipo di esclusione sociale, alla visione socio-culturale dello psicologo Lev Semënovič Vygotskij, a quella sociale di Yrjö Engeström, l'informale pone al "centro" i contesti legati alla vita quotidiana, ossia tutte quelle situazioni in cui il soggetto, tacitamente o meno, apprende nuove conoscenze. Uno dei massimi studiosi è M. Eraut (1994) il quale, analizzando i livelli di apprendimento informale, sostiene che la più importante caratteristica che distingue l'apprendimento formale da quello informale è la presenza di un'intenzionalità ad apprendere tanto da proporre un nuovo paradigma orientato alla pratica professionale. Le ricerche condotte da Eraut hanno cercato di evidenziare i diversi fattori che potrebbero influenzare l'apprendimento, dovuti alla cultura professionale e organizzativa sul posto di lavoro, come la fiducia, la motivazione, l'esperienza pregressa, l'organizzazione del lavoro, le associazioni e gruppi professionali. Le conclusioni alle quali giunse consentono di distinguere due specifiche caratteristiche riferibili all'apprendimento informale, ovvero il contesto e i fattori principali che influenzano l'apprendimento. D.W. Livingstone, in un articolo pubblicato nel 1999, sostiene che l'apprendere informalmente è una attività universalmente praticata seppur molto spesso non viene valorizzata in modo adeguato oppure non trovano opportunità di sviluppare questa forma di arricchimento culturale. Rispetto all'incidenza dell'*informal learning* sulla didattica universitaria, invece, molto affascinante è il volume redatto da J.A. Moon dal titolo *Manuale per una formazione innovativa*, in cui si interroga sull'inefficacia apprenditiva dei corsi e dei moduli didattici in cui gli studenti sono i principali destinatari, ed anche la carente possibilità di fornire dei moduli di lavoro di taglio pratico-esprienziale. La domanda che si pose è la seguente "Come riuscire a promuovere negli studenti universitari l'acquisizione di competenze necessarie per un apprendimento efficace e strategico?" (p. 17). Egli sottolinea l'importanza di ritagliare a propria misura le conoscenze sulla base della situazione particolare che si sta vivendo.

Gli studenti sottolineano da un lato l'importanza dei metodi formativi utilizzati a lezione e nei laboratori in quanto favoriscono l'acquisizione di nuove competenze e la coltivazione di quelle possedute e, dall'altro lato rivendicano la necessità di fornire un

taglio pratico alla formazione ricevuta, tant'è che la didattica appare poco innovativa e coinvolgente, non favorendo l'interazione sociale e l'approccio collaborativo e cooperativo rispetto ad un compito di apprendimento. In sintesi, nella didattica universitaria si riserva poco spazio a nuovi approcci metodologici in un cui centrale è il diritto all'apprendere ad apprendere: dall'*action learning* alla formazione alle competenze informali, dalla comunità di pratica all'*empowerment* e l'*agency*.

Investire nelle pratiche di apprendimento informale significa pertanto ripensare nelle Università (ma anche in tutte le istituzioni deputate all'istruzione e formazione) l'articolazione del piano formativo, l'organizzazione della didattica, i servizi disponibili (*coaching, mentoring, orientamento*) e, allo stesso tempo, coltivare nuovi e abilitanti ambienti di apprendimento, anche con il supporto della rete, in cui la persona coinvolta possa esprimere le capacitazioni agentiche apprese nei diversi contesti, e soprattutto in cui poter definire nuove politiche di educazione degli adulti. Quali sono allora i fattori che abilitano gli ambienti di apprendimento informale nelle Università? Come si integra nella progettazione didattica? Come l'*informal learning* può valorizzare le *capabilities* (nella direzione della Nussbaum, 2012) e la libertà del soggetto (nell'accezione di Sen, 2001) per facilitare l'apprendere ad apprendere nella quotidianità universitaria? Il contributo intende, dunque, operare una riflessione approfondita su di un tema particolarmente innovativo, ovvero il ruolo dell'apprendimento informale nella costruzione di un sistema di *capabilities* finalizzate alla partecipazione ed all'inclusione sociale. Gli obiettivi – che potrebbero costituire delle azioni guida per chi si occupa di educazione degli adulti e apprendimento permanente – sono sostanzialmente tre: 1) ripensare (nella posizione dello studente) la didattica come ambiente privilegiato di apprendimento in cui si possano mettere in campo le esperienze individuali e renderle condivisibili in gruppo; 2) “andare oltre” un apprendimento finalizzato esclusivamente ad una occupazione lavorativa, ma anche come prerequisito fondante l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva; 3) ripensare le possibilità di accesso (tramite l'offerta curriculare) in qualsiasi momento a nuove conoscenze. Il contributo sottolinea pertanto quanto l'*informal learning* possa essere rilevante per creare ambienti di apprendimento abilitanti nei contesti formali centrati sul valore dell'esperienza del soggetto, sul valore generativo delle *capabilities* e sul valore delle competenze apprese nella quotidianità.

Gli approcci teorici dell'apprendimento informale

L'analisi tra adultità e apprendimento necessita di far ricorso ad alcune categorie pedagogiche ed educative al fine di scorgere il significato dinamico-dialettico di apprendimento informale in età adulta. Tale rappresentazione di tipo concettuale, descritta in maniera puntuale nell'opera di Moon, si rifà ai lavori di Dewey sul valore dell'esperienza per promuovere la partecipazione inclusiva dell'adulto ai diversi compiti imposti dalla comunità; al valore ecologico della mente di Bateson attraverso il quale l'adulto può raggiungere il livello di apprendimento che considera più significativo per la propria esperienza di vita; gli studi di Maslow e la rappresentazione personalistica dei bisogni, fino alle rappresentazioni dell'apprendere in relazione a eventi significativi

(Levinson), alla visione autopoietica (Maturana e Varela) ed a nuove forme di generatività del lavoro a partire dalla dimensione informale.

La rilevanza dell'*informal learning* si riscopre in alcuni tratti inconfondibili quali: a) le innovazioni tecnologiche che in maniera rapida e pervasiva hanno mutato il modo di lavorare e il modo di conoscere e rappresentare la realtà; b) la frammentarietà delle esperienze nel contesto globale; c) la ridefinizione dello spazio e del tempo. L'*informal learning*, dunque, viene considerato come il principale ambiente di apprendimento all'interno del quale convergono, e si misurano, il set di competenze (cognitive, critiche, le soft skills) che sono fondative per generare nuovi saperi e conoscenze indispensabili per la piena valorizzazione della propria identità. Il vero problema – che ha consentito la formulazione dell'ipotesi della ricerca – è la mancata consapevolezza dell'importanza dell'utilizzo di strumenti e metodologie informali e non formali all'interno di un contesto formale (come l'Università): in sintesi, l'esperienza del soggetto adulto può costituire quel valore aggiunto necessario per migliorare – e rendere migliorabile – la qualità dell'offerta formativo-didattica del percorso di studio. Questa visione generativa dell'apprendimento non è ancora oggi legittimata e riconosciuta universalmente e trova anzi ancora resistenze a fronte di una consolidata tradizione depositaria del sapere. Le resistenze provengono sia dagli insegnanti/formatori, ai quali l'*informal learning* appare ovviamente meno strutturato e più difficilmente governabile, sia dalle stesse persone che apprendono, abituate da un lato a delegare ad altri la gestione del processo dell'imparare e quindi a non prendersene la responsabilità e dall'altro a dare "per scontato" il possesso dell'esperienza.

L'*informal learning*, quindi, viene disegnato come il principale ambiente di apprendimento in quanto consente l'espressione concreta e la libertà di sviluppo del proprio fare competente rispondente alle richieste del mercato del lavoro. Le possibilità di apprendimento possono essere mirate e validate non soltanto attraverso le verifiche di comprensione di un testo, le prove in itinere, le sessioni di esame ma anche, e soprattutto, attraverso la validazione ed il riconoscimento delle capacità e competenze apprese in qualsiasi ambito della vita quotidiana (da qui, il riferimento al sistema EQF ed ECVET).

Questo è il focus centrale per comprendere la rilevanza delle pratiche di *informal learning* nei processi di apprendimento formale attraverso il valore dell'esperienza, le capabilities e le competenze.

Il primo approccio, costruire ambienti di apprendimento abilitanti fondati sul valore dell'esperienza per l'adulto. Le pratiche professionali basate sul valore dell'esperienza consentono di delineare i confini di una nuova epistemologia dell'apprendere in età adulta: da un lato, il soggetto professionista, attraverso l'agire quotidiano, è riconosciuto competente e in grado di apprendere dall'esperienza e, dall'altro lato, la conoscenza prodotta è il risultato dell'esperienza quotidiana e l'apprendimento si riscopre non solo come attività cognitiva ma anche come attività di promozione della partecipazione sociale ad una o più pratica/che. Levinson (1978), ad esempio, attraverso l'adozione del metodo autobiografico, avviò l'elaborazione di un modello di struttura della personalità adulta che potesse fungere da disegno di base della vita di una persona. Egli propose di elaborare un modello di struttura della personalità adulta in cui sono messe in relazione le qualità, gli eventi legati alla socialità e quelli rappresentativi, in una visione più comprensiva del

“corso vitale”. Jarvis (1987), invece, definisce l’apprendimento come “impresa individuale” che rende ogni individuo unico nel rapporto con la sua biografia. Per Kolb (1984), questo processo consente anche di sviluppare quelle capacità trasformative di cui tanto parla Mezirow (2003), e quindi consentire loro di far leva sull’esperienza per risolvere un problema oppure per facilitare i processi di interazione sociale con i propri colleghi. Spunti interessanti provengono anche dai lavori di Rogers (1973) che, con l’interesse di studio sui temi del dialogo costruttivo e della percezione differenziata, mette la persona al centro dell’esperienza stimolando la sua presa di coscienza e la motivazione in modo tale da rendere facilitante l’apprendimento; il modello andragogico di Knowles (1996) in cui centrale è la considerazione degli adulti come learners – soggetti in apprendimento –; fino alle recenti riflessioni avanzate da pedagogiste come Mortari (2003) sul tema dell’apprendere dall’esperienza e Fabbri (2007) sulla formazione basata sull’apprendere e conoscere in pratica.

Il secondo approccio, costruire ambienti di apprendimento abilitanti per creare le condizioni generative per la coltivazione delle capabilities, prende ad esame le teorie avanzate dalla filosofa M.C. Nussbaum e l’economista A. Sen. Le capabilities, tradotte letteralmente in “capacitazioni”, sono le abilità che il soggetto adulto acquisisce nelle diverse esperienze di vita e che generano condizioni abilitanti al processo di sviluppo delle libertà sostanziali. Compito delle Università sarà quello di progettare nuovi modelli didattici che sappiano orientare l’adulto nel coltivare le capacità interne e combinate adeguatamente rispondenti ai funzionamenti provenienti dall’esterno. Taluni modelli si caratterizzano a partire dall’ambiente (una predisposizione diversa dell’aula incline a porre le condizioni per un apprendimento “libero”), la proposta di un modello didattico di tipo laboratoriale (basato sulla partecipazione sociale, sull’*agency*, sulle comunità di pratica), di servizi e modelli di supporto (una didattica incline a promuovere nuove forme di orientamento all’occupabilità, all’inserimento dell’adulto in percorsi di formazione mirati, fino ai servizi di counselling/coaching/mentoring) e nuove modalità di valutazione (nell’ottica di processo piuttosto che di prodotto).

Il terzo approccio, costruire ambienti di apprendimento abilitanti per sviluppare le competenze per la vita (quotidiana), è orientata a promuovere nel contesto universitario delle attività formative destinate a far acquisire allo studente-adulto una migliore consapevolezza delle esperienze di apprendimento in cui è coinvolto, al modo (i contenuti dell’apprendimento, e quindi il riferimento va alle competenze metacognitive) ed alle modalità con cui sono state acquisite (le competenze critiche). Le competenze metacognitive – richiamate in primis da Dewey e in seguito da numerosi studiosi americani – consentono al soggetto-adulto di comprendere la posizione che egli assume rispetto ad una esperienza di apprendimento, e quindi le modalità attraverso le quali selezionare, pianificare, valutare le strategie da adoperare nell’esecuzione di un compito. Le competenze critiche – citate per la prima volta nei lavori di Ennis – rappresentano la possibilità di un individuo di raggiungere i propri obiettivi e di sostenere i propri valori; costituiscono inoltre il nucleo attraverso cui coltivare una serie di criteri che guidano i propri ragionamenti, le scelte, i valori permettendo di dare forma alla propria personalità.

Gli approcci teorici dell'*informal learning* non intendono rappresentare una possibile risposta a possibili carenze in letteratura; al contrario, mettono in risalto le diverse interpretazioni che molto spesso vengono analizzate isolatamente. L'obiettivo alla base della ricerca è di invitare gli studenti a porsi dapprima nella condizione soggettiva di riflettere sui propri apprendimenti per poi cercare di individuare le possibili traiettorie di pratiche di significato informali riconoscendo un valore centrale al contesto, od ai contesti, in cui avviene l'apprendimento.

Da Europa2020 all'Agenda2030: un decennio per promuovere apprendimento

Le misure che in questi anni sono state deliberate ed approvate dalla Commissione Europea, unitamente ai rapporti OCSE/ILO/Cedefop, sottolineano con urgenza la necessità di pensare ed attuare politiche mirate alla validazione ed al riconoscimento dell'apprendimento dei soggetti, ed in particolare in età adulta. Finora, infatti, i sistemi di riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale si sono sviluppati isolatamente. Un set di principi comuni europei può contribuire invece ad aumentare la comparabilità e la coerenza e può supportare il lifelong learning come metodologia per lo sviluppo dell'agency degli adulti. Il proposito della Commissione si evidenzia con il documento Europa 2020 pubblicato nel 2011, in cui per la prima volta viene fornito un decalogo di iniziative formative per garantire una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Con l'Agenda 2030, invece, le Nazioni Unite hanno approvato 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (Sustainable Development Goals – SDGs), articolati in 169 target da raggiungere entro il 2030. In particolare l'obiettivo 4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" specifica una serie di azioni che pongono al centro il soggetto in formazione affinché possa acquisire un bagaglio di pratiche e di competenze, incluse le competenze metacognitive e critiche, necessarie per promuovere stili di vita sostenibili. Nell'epoca del post Lisbona, dunque, assume una posizione sempre più centrale il tema dell'apprendere dall'esperienza, così come rivendicato nel terzo obiettivo delle Conclusioni di Riga del 2015. In particolare, la direzione di lavoro a livello europeo consiste nella riqualificazione dei metodi di apprendimento nelle istituzioni deputate all'educazione ed alla formazione, come riporta l'European Pillar of Social Right (2017), ponendo la pratica al centro dell'apprendere, quanto nelle politiche strategiche che le Università possono adottare per il riconoscimento delle competenze, come riportato nel recente documento varato dall'OECD dal titolo Strategie per le competenze dell'OCSE Italia. Sintesi del rapporto del 2017.

Anche a livello nazionale prevalgono le iniziative, avviate per segmenti di sistema, per le quali sussistono alcune difficoltà dovute alla mancanza di un quadro organico che legittimi e consolidi le singole pratiche. Ad esempio, sul versante dell'educazione e formazione, già da diversi anni le filiere più innovative e rilevanti sul piano dell'apprendimento permanente, dall'IFTS e l'EDA fino ai recenti CPIA, si sono dotate di linee guida nazionali per la validazione dell'apprendimento in ingresso a tal punto che anche nei percorsi universitari è previsto il riconoscimento di competenze maturate sul lavoro, in stage o in attività culturali, di volontariato, servizio civile. Tuttavia i dati

disponibili disegnano una situazione di persistente criticità. L'Eurostat, nel rapporto del 2018 ma riferito all'analisi dello scenario dell'anno precedente, sottolinea che la popolazione 25-64 anni che ha preso parte ad attività informali e non formali è stata pari al 40,6% rispetto al 34,3% del 2011. Poco meno dei tre quarti degli italiani adulti hanno praticato, dunque, almeno una di queste forme di apprendimento, collocando il paese nella fascia alta della graduatoria europea. Il XVIII Rapporto sulla Formazione Continua dell'Anpal (2018), sulla base di un'analisi di tipo generale, sottolinea che la partecipazione della popolazione adulta all'apprendimento permanente ha visto un incremento nell'ultimo biennio (2015-2017) seppur l'obiettivo del 15% fissato a livello europeo è molto distante dalle rilevazioni nel nostro paese.

L'informale, dunque, attraverso la proposta di iniziative formative e sociali in tutti i contesti della vita quotidiana, diventa motore e territorio dell'identità in cui il soggetto adulto coltiva le proprie capabilities seppur – come rilevato dall'indagine OCSE del 2017 – si fa ancora poco per delineare nuovi orizzonti fertili per promuovere l'informal learning nei diversi contesti, e quindi il riconoscimento e la validazione della pratica dell'apprendere del soggetto.

Adulti nelle Università: definire e riconoscere le pratiche informali. Una proposta di tassonomia (la TQI)

La ricerca assume come paradigma di riferimento l'approccio di ricerca-intervento per indagare, a partire da un'analisi della letteratura nazionale ed internazionale disponibile, l'informal learning nei contesti formali, e quindi le pratiche acquisite dall'esperienza ed utili per il percorso di studio, le capabilities e le competenze rispondenti alle richieste del mercato del lavoro. In particolare, si vuole comprendere il punto di vista degli studenti rispetto alla complementarietà tra dimensione formale e informale nel contesto universitario. La posizione del problema si evidenzia nettamente nel modo in cui lo studente è chiamato a partecipare alle diverse attività previste nell'offerta didattico-formativa dei corsi: si propongono nozioni, concetti, astrazioni che rimangono passive tanto da non consentire la spendibilità pratica delle conoscenze apprese. Ciò rimarca maggiormente la difficoltà con la quale l'Università non riesca a definire nuove modalità di didattica partecipativa proprio perché non genera spazi di interazione sociale che potrebbero facilitare la generazione di nuovi saperi. A partire da queste riflessioni, si è pensato di elaborare un questionario di tipo semistrutturato per analizzare, in prima istanza, la visione che lo studente ha maturato rispetto alle tre dimensioni dell'apprendere (formale, non formale e informale) in correlazione con tre ambienti abilitanti l'apprendimento elaborati attraverso l'analisi della letteratura (esperienza, capacitazioni, competenze). La seconda fase delle attività di ricerca è stata indirizzata alla costruzione di una tassonomia degli apprendimenti – denominata TQI – sulla base delle risultante emerse dai dati rilevati dal questionario. La tassonomia si compone di n. 63 descrittori distinti per dimensione di apprendimento, in cui gli studenti sono chiamati a riflettere sul contenuto di ogni descrittore rispetto alla perfetta correlabilità tra il descrittore stesso e la percezione maturata dalle esperienze quotidiane nell'Università. Attraverso la costituzione

di comunità di pratica, i gruppi sono stati divisi per collocare i descrittori in alcune schede di valutazione al fine di verificare l'effettivo posizionamento caratterizzante o non caratterizzante degli stessi. Facendo riferimento, dunque, alla tecnica ampiamente conosciuta in ambito psicologico qual è il *Q-Sort* di Stephenson, è stato possibile costruire un nuovo modello di ricerca che riguarda le fasi, i luoghi, i tempi di apprendimento degli adulti nelle Università. La ricerca di tipo quantitativo – svolta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma TRE, e da poco conclusa – ha registrato il coinvolgimento di n. 200 studenti che rispondessero ai seguenti requisiti: a) fascia di età 45-64 anni; b) reingresso in formazione da due anni; c) esperienza professionale. La prima fase di ricerca è stata svolta nell'arco di un trimestre all'interno di un corso di pedagogia sociale e del lavoro, preceduto da un focus group di presentazione del progetto; mentre, la seconda fase ha richiesto dei tempi sufficienti per l'organizzazione delle comunità di pratica in specifici laboratori e per la fase di presentazione e compilazione del modello. Il questionario, in primis, è stato costruito tenendo conto di alcuni riferimenti disponibili in letteratura – con particolare riferimento agli studi di J.A. Moon – e con il supporto di alcuni dispositivi metodologici: il *Self-efficacy perspective to University*, che indaga la percezione dello studente rispetto all'articolazione della didattica (formale) e la condivisibilità di esperienze e capacitazioni (informale) ed il *Metacognitive Awareness Inventory* in grado misurare le competenze metacognitive e critiche. Il dispositivo si compone di 25 item, di tipo quantitativo, con l'obiettivo di comprendere come dietro i "numeri" (o scala di numeri) è possibile rilevare aspetti non sempre visibili e codificabili, ovvero i descrittori. Gli items hanno consentito dunque di tracciare un quadro generale delle dimensioni formale, non formale e informale, indagando nello specifico la percezione dello studente in merito ad alcuni parametri specifici della ricerca, dal concentrarsi nello studio alla collaborazione con i colleghi.

Rispetto all'ambiente-esperienza, si sottolineano due aspetti di particolare rilevanza: l'incidenza dei processi e delle dinamiche informali nella costruzione del bagaglio dei saperi e delle competenze per gli adulti, e la fruibilità ed i vantaggi – o svantaggi – correlati all'uso delle nuove tecnologie nei diversi contesti. Riguardo al primo fattore, si registra una maggiore propensione a riconoscere nei progetti didattico-formativi la volontà di fornire strumenti e metodi utili allo sviluppo della capacità di negoziazione sociale nel rispetto della dimensione della singola persona ($M=3,11$ e dev. std. ,459) ma contemporaneamente non si creano quei momenti e spazi in cui poter mettere in condivisione le proprie emozioni che possano indurre ad un migliore controllo e capacità critica ($M=2,68$ e dev. std. ,749). In merito al secondo fattore, il punto di forza risiede nella possibilità di attivare e potenziare processi di comunicazione con il supporto della rete sia in modalità sincrona che asincrona al fine di acquisire utili suggerimenti, consigli, bibliografie di riferimento per portare avanti un lavoro ($M=3,74$ e dev. std. ,452) e, dall'altro lato, si rivendica l'uso delle potenzialità offerte dal blended learning in maniera non adeguata nella misura in cui non viene progettato un ambiente di apprendimento il più possibile vicino alle esigenze ed ai bisogni degli utenti ($M=3,37$ e dev. std. ,597).

L'informal learning quindi diviene processo centrale nel percorso dell'adulto attraverso le modalità (ad esempio, il work-based learning) oppure le pratiche (il lavoro di gruppo), i

supporti (la rete) che rafforzano da un lato la partecipazione sociale nelle attività formative proposte e, dall'altro lato, la negoziazione ed il riconoscimento di esperienze e pratiche di significato in gruppo.

Nella sezione ambiente-capacitazioni emerge, da parte dell'adulto, la necessità di prevedere specifici "percorsi formativi" che si basano su processi di apprendimento informale in modo tale da: a) validare e confrontare le abilità maturate nei diversi contesti (nel lavoro, in palestra, per citarne alcuni) e le ricadute nella pratica quotidiana universitaria (56,5%); b) investire nella pratica come processo di partecipazione sociale (21,4%); c) proporre situazioni ed occasioni che stimolino nell'adulto la possibilità di riflettere – in modo proattivo – in merito alle proprie esperienze (learning by doing) (33,8%); d) creare opportunità di apprendimento esperienziale nella prospettiva dello student centered learning (41,5%); e) sollecitare proposte di validazione e riconoscimento del proprio processo di apprendimento (55,6%). Promuove ambienti informali basati sulla validazione delle capacitazioni significa, dunque, favorire lo sviluppo di programmi di tipo partecipativo che mirano sia ad aumentare la qualità del processo di apprendimento sia per migliorare il potenziale apprenditivo attraverso la partecipazione. In questa direzione, sostenere l'apprendimento delle capacitazioni (come la ragion pratica, l'immaginazione narrativa, la consapevolezza cognitiva) significa pensare l'organizzazione universitaria come sistema che si nutre dei successi formativi dell'adulto promuovendo, allo stesso tempo, il riconoscimento delle loro esperienze e dei vissuti. In questo modo, l'Università diviene un "contesto capacitante", partecipativo e democratico.

Nell'ambiente-competenze (metacognitive e critiche), apprendere nei contesti capacitanti significherà acquisire un set di competenze metacognitive e critiche necessarie per: a) operare scelte ponderate, critiche, responsabili socialmente, riflessive (ragion pratica) (52,5%); b) saper operare delle scelte ponderate nello studio, nel lavoro come nella vita (ragion pratica) (88,8%); c) acquisire conoscenza per lo sviluppo personale, per la carriera, per le azioni sociali e culturali (disposizioni apprenditive) (53,8%); d) partecipare in gruppo ad un compito di apprendimento, lavorare con altri per risolvere problemi (relazioni sociali) (65,6%). In questo modo, l'Università si nutre delle competenze agentiche degli adulti e, allo stesso tempo, fornisce una serie di pratiche informali favorevoli lo scambio, il dialogo e l'interazione sociale (fig. 1).

Sulla base delle osservazioni emerse, è stata realizzata una tassonomia quantitativa degli apprendimenti (TQI) composta da n. 63 descrittori equamente ripartiti nelle dimensioni di riferimento (formale, informale e non formale). All'interno di ogni dimensione, sono stati collocati i fattori in appositi "ambiti teorico-applicativi": dalla metodologia didattica, all'uso degli spazi per lo studio fino al materiale di supporto per la fase formale, si passa allo studio autonomo, al valore della pratica, agli scambi per quanto riguarda la fase non formale, fino allo studio individuale, alle condizioni della conoscenza, all'interazione per la fase informale.

Cosa emerge dunque? Quale dimensione risulta particolarmente caratterizzante? Quale invece necessita di un intervento?

La dimensione significativa è quella dell'informale: la didattica si riscopre nella potenzialità della rete, dell'interazione sociale e nell'osservazione partecipante. La rete

perché la formazione blended e l'apprendimento collaborativo si rivelano strumenti centrali nel percorso didattico in quanto il loro utilizzo rappresenta una significativa dimensione di flessibilità ai contenuti proposti dai docenti, rendendo più flessibili anche i processi legati alla validazione delle pratiche. L'interazione sociale perché contribuisce nello sviluppo e nella facilitazione dei processi di apprendimento in cui il discente è coinvolto.

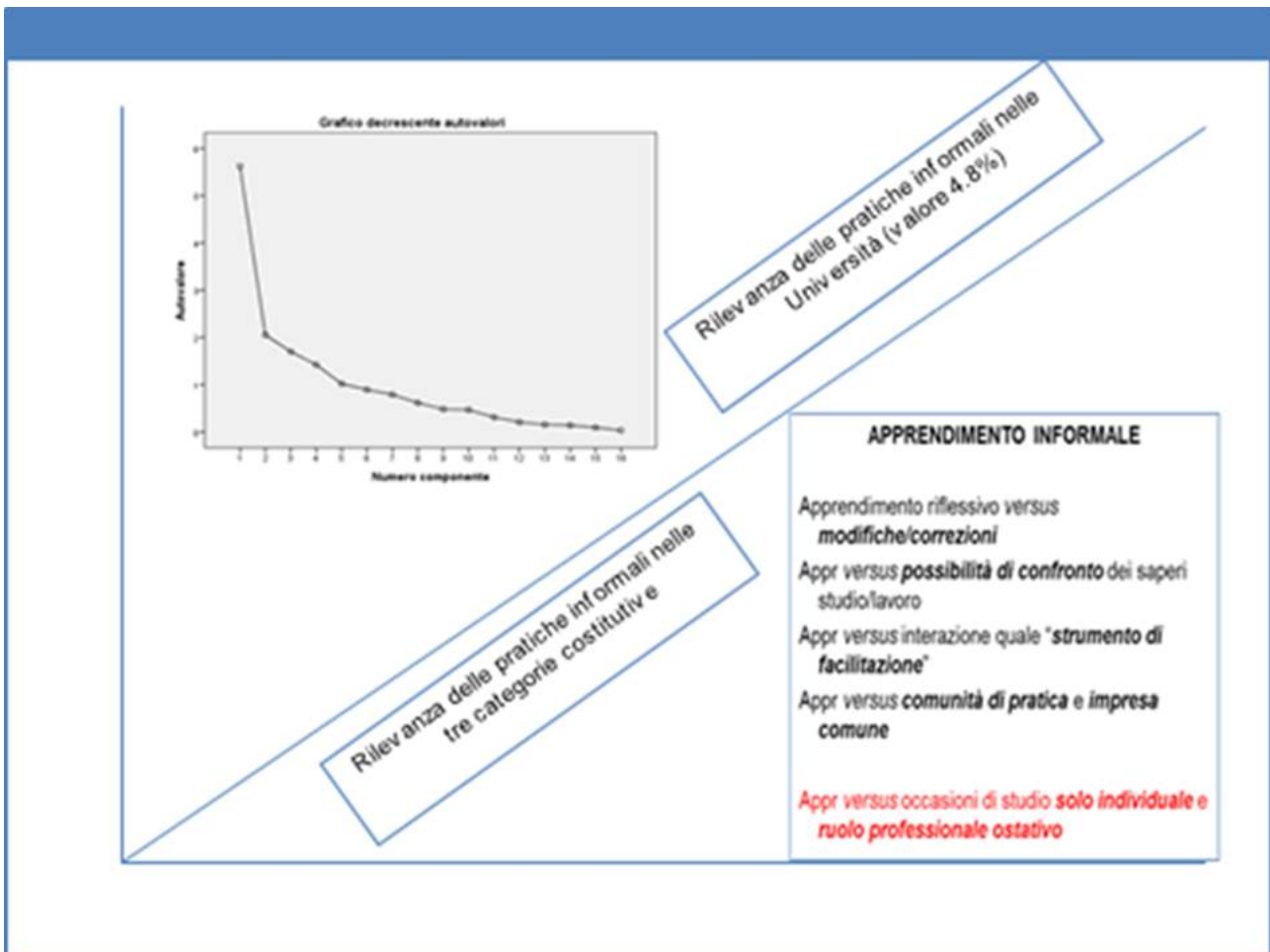


FIG. 1 – LA CURVATURA DEGLI APPRENDIMENTI.

L'osservazione partecipante perché dall'osservazione delle pratiche utilizzate dai propri colleghi nell'affrontare un compito identico sarà possibile rendersi consapevoli della propria performance in modo tale da poter valutare le migliori azioni da compiere per raggiungere gli obiettivi posti. Gli aspetti meno caratterizzanti e sul quale si richiede un intervento, invece, riguardano la "Validazione e Riconoscimento" (4,92%) in quanto sono poco chiare le modalità attraverso cui sia possibile validare le competenze pregresse e gli apprendimenti acquisiti in contesti non formali, e la "Didattica" (4,37%) in quanto non viene pensata e pianificata come strumento di accompagnamento del percorso universitario per lo studente-adulto tanto da trovare un adeguato sostegno nella relazione con i propri colleghi, nella pratica, nelle competenze apprese in contesti al di fuori

dell'Università. Allo stesso tempo, l'ambito applicativo "Interazione sociale" (6,5%) è per lo studente-adulto il più rilevante in quanto si propongono attività formative che, da un lato, favoriscono l'interazione peer to peer, di networking e la capacità di lavorare in gruppo e, dall'altro lato, consentono la condivisibilità delle competenze e delle capabilities delle persone.

Il quadro che emerge, in sintesi, consente di mostrare la rilevanza della dimensione informale considerata quale traiettoria più vicina all'adulto, e di cui avverte il bisogno. La didattica, oltre la necessità di proposte mirate che sappiano far emergere sia le capacità metacognitive sia la possibilità di lavorare in gruppo mettendo in condivisione quanto appreso dall'esperienza, dovrebbe maggiormente curare il metodo di validazione che appare molto spesso agli occhi dei discenti demotivante nella fase di definizione delle traiettorie di riconoscimento delle competenze (apprese nei contesti di vita quotidiana) nell'ottica della crescita formativa e dell'inclusione sociale. È opinione di chi scrive che sia necessaria una più puntuale chiarificazione concettuale e ulteriori sforzi di intervento con riferimento alle competenze informali al fine di sostenere scelte educative e formative finalizzate a definire modalità più chiare e semplici di riconoscimento e validazione anche attraverso la predisposizione di strumenti e tecniche di rilevazione dei fabbisogni formativi e professionali degli studenti. E proprio questo aspetto costituisce la principale criticità rinvenibile in letteratura: non soltanto si analizza separatamente ogni dimensione dell'apprendimento, ma si concentra più su di un aspetto teorico non riuscendo ad individuare e validare strumenti utili per la misurazione della dimensione dell'*informal learning* soprattutto nel contesto universitario. La tassonomia è stata necessaria per comprendere quali ambiti teorico-applicativi necessitano da parte degli studenti una rimodulazione ed anche quelli che invece potrebbero essere rilevanti nel fornire un contributo per il proprio percorso di studio e/o professionale.

Pratiche informali e nuove prospettive di lavoro: conclusioni

Il fenomeno studiato, quello dell'*informal learning*, risente di una percezione molteplice e asimmetrica di interpretazioni e, nello stesso tempo, si pone il dubbio se ha senso definire e ricercare l'informalità nell'apprendimento. Intendendo per informale un processo e uno sviluppo di qualcosa che non si conosce, che non è afferrabile, che è inconscio sembrerebbe un paradosso andare a ricercare ciò che non può essere conosciuto. L'intento della ricerca non è, quindi, quello di ricostruire una tipologia tassonomica di modalità di apprendimento, quanto il tentativo di focalizzarsi sulla comprensione interna dei significati che gli studenti adulti (partecipanti ai laboratori ed alle comunità di pratica) assegnano ai propri apprendimenti, ed in particolare agli apprendimenti informali. Lo studio sull'*informal learning* pone l'interrogativo e la sfida, in contrasto seppure parziale, ad una ricerca pedagogica confinata unicamente nella ricerca del soggetto dotato di intenzionalità, verso una dimensione pedagogica del soggetto in azione, la cui intenzionalità non può essere sempre presente, conosciuta, definitiva a priori e determinata. Una visione del soggetto capace di entrare, agire e riflettere sull'esperienza, ma anche sul valore generativo delle competenze e delle capabilities apprese nel corso

dell'azione. Si è scelto, dunque, di privilegiare lo studio sull'apprendimento informale sulle pratiche esperienziali, capacitanti e competenti. È indubbio che l'apprendimento informale, dato dall'insieme delle esperienze quotidiane che generano apprendimenti nei vari contesti e nel tempo libero, spesso non presenta alcuna intenzionalità consapevole ed esplicitamente educativa. Le differenze che si possono desumere tra apprendimenti formali ed informali degli studenti, che confermano le teorizzazioni di Moon (2004), sono il maggiore o minore livello di intenzionalità come discriminante per distinguere gli apprendimenti formali da quelli informali, piuttosto che di contenuto di conoscenza. Come già M. Eraut (1994) aveva sottolineato nei suoi studi, il problema principale nel condurre una ricerca sull'apprendimento informale è la sua natura implicita, non cosciente e ai partecipanti stessi manca la consapevolezza circa la natura del loro apprendimento.

L'apprendimento informale, quindi, è un tipo di apprendimento che integra i concetti di formalità del contesto, di intenzionalità più o meno esplicita del soggetto e di incidentalità del processo metacognitivo e critico (Pignalberi, 2017). In questo quadro si inserisce la tassonomia TQI che conferma l'importanza di ripianificare la didattica esplicitandosi nelle lezioni, nei laboratori, nei momenti conviviali attraverso il riconoscimento degli apprendimenti informali, e quindi tutte quelle occasioni/situazioni in cui il discente ha potuto apprendere per il tramite dell'esperienza e, di conseguenza, mettere in condivisione il proprio sapere per la costruzione di una conoscenza rispondente ai cambiamenti in atto a partire dai fenomeni, dai modelli, dall'*agency* e dalle pratiche sociali. Sviluppare proposte formative che stimolino la motivazione allo studio (come proposto nel SEF-UNIV) ed anche pianificare delle attività didattiche mirate che contribuiscano a sviluppare nel discente la competenza metacognitiva ed il pensiero critico (rifacendosi al MAI), sono gli ambiti forse più urgenti su cui intervenire per costruire un percorso didattico efficace e di qualità. La TQI può costituire, pertanto, un possibile modello di validazione necessario dapprima per rilevare bisogni/esigenze e criticità ravvisabili da parte degli studenti – ed in particolare della popolazione adulta – e dall'altro pianificare opportune linee di intervento per il riconoscimento delle loro esperienze nei contesti di vita quotidiana. È altrettanto necessaria perché consente di identificare in tempi brevi gli ambiti particolarmente critici, le metodologie per il riconoscimento delle pratiche e delle esperienze informali. Come sottolinea J.A. Moon (2004), occorre interrogarsi “sulle modalità più efficaci per promuovere, in ambito universitario, un processo di formazione che, distaccandosi dalle sclerotizzazioni scolastiche e nozionistiche, sia finalizzato allo sviluppo, alla facilitazione, al sostegno delle capacità di elaborare un pensiero creativo e proattivo” (p. 17) e invece predisporre percorsi formativi per garantire l'apprendere ad apprendere e, in particolare, lo sviluppo e la coltivazione di pratiche esperienziali/capacitanti nella direzione dell'*informal learning*.

Bibliografia

- Alberici, A. (2013). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Anpal (2018). *XVIII Rapporto sulla Formazione Continua*. Roma.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Demetrio, D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta*. Roma: Anicia.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional Knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- European Commission (2011). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*. Bruxelles.
- European Commission (2015). *Progetto di relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020)*. Bruxelles.
- European Commission (2017). *European Pillar of Social Rights*. Bruxelles.
- Eurostat (2018). *Adult Education Survey (AES) methodology*.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Federighi, P. (2014). *A Guarantee System for Youth Policies. "One Step Ahead" Towards employment and autonomy*. Firenze: Firenze University Press.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom-Helm.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall*.
- Knowles, M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Levinson, D.J. (1978). *The Seasons of a man's life*. New York: Ballantine Books.
- Livingstone, D.W. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian Survey of informal learning practices. *Canadian Journal for the study of Adult Education*, 13.
- Liodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Mason, L. (1996). *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti di apprendimento*. Padova: CLEUP.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moon, J.A. (2004). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Carocci: Roma.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Nussbaum, M.C. (2012). *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.

OECD (2017). *Strategie per le competenze dell'OCSE Italia. Sintesi del rapporto*. Paris.

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015.

Pignalberi, C. (2015). Libertà, capacitazione, e-community. Una possibile proposta di orientamento e di educazione alla socialità scolastico-professionale. *Rivista CQIA Formazione, Lavoro, Persona*, V(13).

Pignalberi, C. (2017). Costruire "bene comune" nella didattica universitaria. Il ruolo degli apprendimenti per la costruzione di una "visione condivisa" in rete. *Rivista METIS*, 7(2).

Rogers, C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.

Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

Varisco, B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.