

CONTRIBUTO TEORICO

Lifelong learning e università. Metodologie qualitative nella formazione degli adulti

Paolo Di Rienzo

I processi e i cambiamenti che sono andati caratterizzando, da alcuni decenni, le condizioni di vita nella società contemporanea vengono in buona misura ricondotti al ruolo e al carattere cruciale rivestito dalla conoscenza e dall'apprendimento. In questo senso sono intese le principali trasformazioni tecnologiche, del lavoro, dei sistemi produttivi e dei contesti organizzativi¹. La dimensione del lifelong learning, o apprendimento permanente, incide dunque sulle dimensioni umane, individuali e sociali, come agente di "cambiamento ecologico", che riguarda il tipo e la natura della relazione tra la sfera del sé, dei saperi, del lavoro, della produzione, dell'organizzazione, dei contesti.

Nel corso degli anni, rispetto ad un discorso di tipo prevalentemente metaforico-evocativo sugli scenari della modernità, si sono sempre più definite concezioni, logiche, pratiche che si ispirano a prospettive teoriche diverse. E pur nella consapevolezza dei limiti di talune concezioni, colti negli eccessi produttivi-consumistici dell'informazione/conoscenza e nel rischio sociale dell'esclusione e dell'ineguaglianza delle opportunità, si è sostenuto d'altra parte il ruolo centrale dell'apprendimento permanente per favorire uno sviluppo in senso umano, legato essenzialmente alla promozione di pensiero critico, riflessivo e proattivo.

A fronte delle letture sulla modernità che, focalizzando l'attenzione sul ruolo della conoscenza e dell'apprendimento nella dimensione del lifelong learning, hanno sovente adottato in modo esclusivo un punto di vista economico-funzionale anche per descriverne i possibili sviluppi, la concezione che qui viene adottata sviluppa il concetto relativo al carattere generativo e trasformativo del lifelong learning, per i singoli e le organizzazioni sociali, se inteso in senso formativo secondo un approccio qualitativo.

Un diverso e in parte nuovo paradigma è sostanzialmente definito dall'adozione del punto di vista che considera, nelle società complesse aperte ai processi democratici, l'apprendimento permanente come chiave per il cambiamento individuale e collettivo, che si esprime peculiarmente nell'espansione reciproca delle possibilità e delle libertà degli esseri umani, a partire dal valore della capacitazione come condizione effettiva di esercizio della cittadinanza per lo sviluppo personale, sociale e la crescita economica². Un paradigma caratterizzato dunque dalla dimensione culturale e centrato sul soggetto inteso come "soggetto epistemico" e sulle sue potenzialità generative.

Il paradigma del lifelong learning richiede una generale adattabilità dei e nei sistemi formativi, che ponga le premesse per una qualificazione continua del profilo culturale (saperi, abilità, competenze) della popolazione. Nell'ambito dei sistemi di istruzione e formazione, l'università, su cui si concentrano le riflessioni del presente contributo, costituisce un caso di studio particolarmente interessante se colto nella dimensione del cambiamento finora delineata. Dalla lente di lettura dei processi che caratterizzano il sistema università secondo la prospettiva del lifelong learning emergono, tra gli altri, nodi concettuali che mettono in luce con netta evidenza la complessità del rapporto tra adulti e saperi, e in generale dei processi di apprendimento nella dimensione del corso di vita. Ciò contribuisce a delineare nuove direzioni e finalità della formazione universitaria.

Dal lato della domanda universitaria relativa ad anni accademici recenti, i dati rilevati evidenzia-

no l'esistenza di una realtà fenomenica inusuale: la presenza di adulti all'università acquisisce una rilevanza significativa e per certi versi strutturale. A leggere le rilevazioni statistiche dell'anagrafe studenti del MIUR emerge, nella nettezza di una tendenza che sembra consolidarsi nel tempo, che negli ultimi anni accademici (dal 2003-04 al 2007-08) la presenza della popolazione ultratrentenne ha assunto dimensioni stabili intorno al 10%. In questo caso, l'interpretazione del fenomeno sulla base delle misure strettamente quantitative potrebbe indurre a pensare a un allargamento della base della domanda di formazione costituita da soggetti non in età canonica, dunque in ritardo rispetto alla norma dell'età stabilita dal passaggio all'università da parte degli studenti che completano il ciclo degli studi della scuola secondaria. Interpretazione rinforzata o comunque di solito basata su un'idea semplificata e deterministica dell'età adulta, legata a una concezione dello sviluppo lineare, definita da fasi e sequenze giustapposte, alla luce delle quali la domanda di formazione universitaria degli adulti può essere letta come dettata da un bisogno compensatorio e di recupero. In questo senso una dilatazione della popolazione studentesca, un ampliamento della base dei fruitori dell'offerta verso fasce d'età non regolari conduce all'inclusione degli adulti dentro la categoria degli studenti ritardatari.

Se non che, ciò che appare come un'anomalia - che comporta il posizionamento del fenomeno degli adulti all'università nelle categorie dei tempi canonici di studio e di lavoro tuttora in uso nonostante il carattere sostanziale dei processi globali di cambiamento delle condizioni di vita - viene completamente ribaltata da un'interpretazione che, richiamandosi alla dimensione del lifelong learning, mette in luce, anche sulla base di strumenti conoscitivi di carattere non standard e volti alla comprensione approfondita della soggettività, la trasformazione di natura non semplicemente numerica della domanda di formazione espressa. Come emerge da ricerche sul campo³ gli studenti adulti che decidono di intraprendere il percorso di studi universitario rappresentano anche in modo peculiare l'emergere del desiderio di mettersi in gioco, di motivazioni per un processo di cambiamento «rivolto alla propria persona, diretto a fornire senso, energia e prospettiva allo sviluppo del sé e delle sue risorse interne»⁴. Si è in presenza quindi di un fenomeno che si va definendo in una dimensione di vita sempre più strutturale orientata all'apprendimento lifelong, che fa riferimento a una trasformazione profonda dei modi di intendere i processi di apprendimento di formazione e di lavoro, il concetto di età adulta, la categoria del tempo legata ai concetti di durata e pervasività.

L'impianto metodologico di natura qualitativa della ricerca che ha trovato rispondenza pratica nella messa in campo di metodi e strumenti pertinenti al bilancio di competenza e all'intervista biografica, peraltro frutto di una elaborazione e sperimentazione presso il laboratorio di "Metodologie qualitative nella formazione degli adulti" dell'Università Roma Tre, ha consentito l'analisi e l'autoanalisi della domanda, la costruzione di storie biografiche, la definizione dei percorsi, la generazione dei progetti⁵.

L'interpretazione che ne è emersa, richiamandosi alla dimensione formativa del lifelong learning, conferma la concezione temporale di natura complessa che, abbandonata la visione lineare, proietta i soggetti e le organizzazioni in una dimensione ecologica, storico-evolutiva e si esprime nell'idea ciclica del tempo: «il passaggio insomma da un'idea di tempo semplificatorio, discontinuo, locale, rigido, a un'idea di tempo fluido, pieno di relazioni, vasto, elastico, flusso continuo di esperienze»⁶.

Il nodo da sciogliere è che si apprende sempre, in ragione del fatto che siamo immersi in un groviglio di relazioni di varia natura, intenzionali e non, visibili e invisibili, che introducono nelle nostre vite processi di cambiamento e di costruzione dei significati. La prospettiva del lifelong learning, centrata sulla concezione che vede gli individui soggetti che producono la loro biografia,

interpreta i processi di sviluppo in chiave trasformativa, di scostamento e di riorientamento, rispetto ad un percorso, previsto invece, come lineare⁷.

Emerge un quadro diverso e rinnovato che in primis ridefinisce e amplia il concetto stesso di adulto e di adultità intesi, adottando come chiave interpretativa i fattori di cambiamento e transizione, nel senso di descrizione dei processi di adultizzazione in una dimensione generale dinamica rispetto ai diversi contesti e in rapporto alla differenza di genere. In questo senso si interpreta la presenza, nei sistemi di istruzione formale e in particolare di formazione superiore, come quella universitaria, di una popolazione che per età, ruoli sociali, esperienze professionali e motivazioni non rientra in quella cosiddetta canonica⁸. Si tratta dunque di una popolazione universitaria che modifica il quadro conoscitivo dal punto di vista quali-quantitativo e che rappresenta più in generale la condizione di soggetti che esperiscono situazioni di vita e sistemiche mutate.

Rispetto ai bisogni, alle aspettative e ai desideri, si può sostenere che è sempre più pregnante una richiesta di formazione di qualità che si esprime come domanda di crescita culturale, professionale, umana, che può realizzarsi se fondata sulla promozione e lo sullo sviluppo della competenza di apprendere ad apprendere.

Ciò richiede una ridefinizione delle teorie e delle pratiche formative⁹.

Di contro, il sistema università, pur in considerazione dei processi di innovazione che da quasi un decennio e con diversi gradi di realizzazione lo vanno variamente caratterizzando (si consideri in proposito l'ampia documentazione che viene ricondotta al cosiddetto "processo di Bologna" e a livello italiano il quadro normativo relativo alla riforma degli ordinamenti universitari) e al pari del complessivo sistema della formazione permanente, risulta arretrato, rispetto alle necessità poste dal modello di cambiamento che vede il lifelong learning come suo fulcro, e caratterizzato da politiche spontaneistiche e di breve respiro. Un'inadeguatezza strutturale rispetto alla definizione delle condizioni e alla creazione dei contesti formativi affinché si possano orientare i processi verso l'acquisizione di competenze di natura complessa, come peraltro emerge in documenti abbastanza recenti, quale per esempio i cosiddetti descrittori di Dublino cui tra gli altri ci si richiama nell'ambito del dibattito di revisione degli ordinamenti universitari.

Ciò nonostante, a partire da una dimensione locale di ricerca come la sperimentazione di metodologie qualitative presso alcune università è possibile pensare di intraprendere altre direzioni¹⁰.

Da questo punto di vista, il costrutto di "apprendere ad apprendere" (learning to learn) costituisce un principio euristico dell'approccio qualitativo adottato, che genera un punto di vista adatto per cogliere la dimensione formativa dell'apprendimento permanente inteso come processo vitale. Apprendere ad apprendere consente di adottare altri punti di vista, di modificare le prospettive e di utilizzare chiavi di lettura per interpretare la complessità, per decostruire e ricostruire i significati, per la trasformazione sociale.

La dimensione umana dell'apprendere ad apprendere si esprime nella riflessività, intesa come processo mentale che dura per tutto il ciclo vitale e che permette di costruire significati dall'esperienza, in una prospettiva di coscienza critica, cittadinanza globale e di responsabilità planetaria. Il concetto di riflessione è spesso associato alle categorie logiche del pensiero ipotetico deduttivo (dimensione della razionalità) o alla consapevolezza sul funzionamento dei processi cognitivi. Se ne propone qui un'interpretazione diversa, nel senso di riflessività o riflessione critica per indicare l'idea del recupero di una dimensione umana più ampia: quella del mondo cognitivo inteso come mentale. La sfera cognitiva è qui intesa come integrazione che supera cesure e distinzioni.

Nella visione di tipo sistemico, ecologico e cibernetico, come elaborata per esempio nella concezione sui sistemi viventi di Gregory Bateson, i processi di apprendimento non appartengono ad un'unica categoria tipologica, ma operano su più livelli¹¹. Una visione che proietta il discorso nel-

la complessità e che ne offre una chiave interpretativa, riconoscendo la ricorsività nel concetto di apprendere ad apprendere, inteso come apprendimento di secondo ordine che riguarda la disposizione dell'uomo di agire nei e sui contesti di relazione. Apprendere ad apprendere è alla base del processo di creazione di significato che mette in relazione con un sistema più complesso di parti cui si appartiene. In questo senso non si reagisce semplicemente a quelli che con un linguaggio comportamentista si possono chiamare gli stimoli dello sperimentatore ma si raggiunge un "conoscenza configurazionale", dunque estetica, dell'organizzazione globale delle parti. Grazie all'apprendere ad apprendere definiamo il contesto: questo viene conosciuto e ri-conosciuto sulla base della "abitudini appercettive", che generano la segmentazione del flusso di esperienza, la punteggiatura degli eventi in cui si è immersi.

La capacità di creare i significati viene vissuta all'interno di una molteplicità di segnali, anche confusi, tale che vi è una continua elaborazione, che procede tra ipotesi e correzioni di ipotesi per arrivare a livelli superiori di astrazione e di comprensione.

Ciò è possibile in ragione del fatto che gli esseri umani, in quanto mammiferi, sono capaci di apprendere il contesto, livello due dell'apprendimento o apprendere ad apprendere, e agiscono tra livelli diversi di comunicazione¹².

È un'attività fondamentale per l'uomo quella di operare distinzioni, assegnare il livello logico. Può succedere, però, che la disposizione tipica degli umani ad apprendere il contesto si "guasti", che si acquisisca una modalità tipica di apprendere ad apprendere non adeguata o che si rimanga "fissati" ad una struttura che genera sofferenze. È un problema epistemologico, che riguarda l'acquisizione di modalità del conoscere, dell'apprendere, nel senso di una modificazione profonda dei paradigmi in uso nei soggetti, e che viene a interessare il tema del cambiamento secondo un'ottica formativa.

Ciò significa porre l'accento sulle operazioni qualitative, che qui in particolare sono concepite nell'accezione della categoria concettuale di apprendere ad apprendere, e che si esprimono nella produzione simbolica di costruzione di senso e di attribuzione dei significati, attraverso pratiche di pensiero riflessivo. La questione è relativa alla possibilità di operare un cambiamento che provochi un effetto di campo relativo in particolare allo sviluppo umano e sociale in senso democratico, che vive anche grazie alla disponibilità e mobilitazione di competenze strategiche¹³, di natura complessa di tipo riflessivo, proattivo, epistemologico.

Note

1 Cfr. Aureliana Alberici., *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Milano, Mondadori, 2002.

2 Cfr. Aureliana Alberici , *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, FrancoAngeli, 2008 e Amartya Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*, Milano, Oscar Mondadori, 2001.

3 Si fa riferimento al progetto di ricerca PRIN "Accoglienza, primo orientamento e tipologia dell'offerta didattica per gli studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento", coordinato a livello nazionale da Aureliana Alberici dell'Università Roma Tre.

4 Aureliana Alberici, *Una nuova sfida per il futuro: da adulti all'università*, in Aureliana Alberici, Carlo Catarsi, Isabella Loiodice, Viviana Colapietro, *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano, 2007, pag. 13.

5 Cfr.Paolino Serreri, *Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori studenti iscritti all'università*, in Aureliana Alberici, Carlo Catarsi, Isabella Loiodice, Viviana Colapietro, op.cit.

6 Donata Fabbri, *La memoria della regina*, Milano, Guerini e Associati, 1990, pag. 22.

7 Cfr. Aureliana Alberici, *Istituzioni di Educazione degli Adulti. 2 Saperi, competenze e apprendimento permanente*, Milano, Guerini e Associati, 2004.

8 Cfr. Aureliana Alberici, Una nuova sfida per il futuro, cit.

9 ibidem

10 Aureliana Alberici, Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea, Roma, Anicia, 2007.

11 Cfr. Gregory Bateson., Verso un'ecologia della mente, Milano, Adelphi, 2001.

12 ibidem

13 cfr. Aureliana Alberici., Istituzioni di Educazione degli Adulti, op. cit.