



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA
DIPARTIMENTO DI PROCESSI FORMATIVI

MARIA GRAZIA SOTERA

**L'EDUCAZIONE INFORMALE:
CARATTERI, AMBITI E CONTESTI**

DOTTORATO DI RICERCA

Fondamenti e metodi dei processi formativi

TUTOR: PROF. SIMON VILLANI

COORDINATRICE: PROF.SSA MARIA TOMARCHIO

CICLO XXIV - ANNO ACCADEMICO 2010/11

INDICE

| | |
|---------------------------|---|
| INTRODUZIONE | 7 |
|---------------------------|---|

Capitolo primo

L'educazione informale nella "knowledge Society"

| | | |
|-----|---|----|
| 1.1 | Apprendimenti formali, non formali e informali..... | 14 |
| 1.2 | Il ruolo dell'educazione informale nel <i>lifewide learning</i> | 20 |
| 1.3 | Vecchi e nuovi luoghi di apprendimento..... | 24 |
| 1.4 | Quale apprendimento nella società della conoscenza..... | 30 |
| 1.5 | Considerazioni conclusive..... | 35 |

Capitolo secondo

L'apprendimento tra formale e informale

| | | |
|-----|---|----|
| 2.1 | Il pensiero post-moderno e l'influenza sui paradigmi dell'apprendimento informale..... | 38 |
| 2.2 | L'evoluzione dei significati sull'apprendimento..... | 42 |
| 2.3 | Concezioni teoriche e prospettive sull'apprendimento non formale..... | 51 |

| | | |
|-----|--|----|
| 2.4 | Apprendimento ed esperienza di vita | 55 |
| 2.5 | Apprendimento e auto-direttività..... | 60 |
| 2.6 | Contesti formali, non formali, informali dell'apprendimento... | 62 |
| 2.7 | Apprendimento informale: aspetti genealogici e critici..... | 71 |
| 2.8 | Le ricerche sull'apprendimento informale..... | 75 |
| 2.9 | Apprendimento e conoscenza: possibili interpretazioni | |
| | Conoscenza..... | 81 |

Capitolo terzo

I contesti teorici di riferimento: rappresentazione e categorizzazione di conoscenze, azioni ed esperienze dell'individuo

| | | |
|-----|---|-----|
| 3.1 | Conoscenza e rappresentazione della realtà: quale rapporto..... | 85 |
| 3.2 | Sviluppo delle conoscenze..... | 88 |
| 3.3 | Pensiero epistemologico..... | 90 |
| 3.4 | Metacognizione e livelli di consapevolezza..... | 93 |
| 3.5 | Processi mnemonici..... | 96 |
| 3.6 | Conoscenze tacite e conoscenze esplicite..... | 100 |
| 3.7 | Saperi teorici e saperi pratici..... | 105 |

| | | |
|------|---|-----|
| 3.8 | La riflessione sull'esperienza e sulle azioni..... | 109 |
| 3.9 | L'esperienza come processo di formazione umana..... | 110 |
| 3.10 | Agire umano e riflessività..... | 115 |

Capitolo quarto

Mass media e nuove tecnologie

| | | |
|-----|--|-----|
| 4.1 | Il clima educativo della contemporaneità..... | 122 |
| 4.2 | I mezzi di comunicazione di massa..... | 124 |
| 4.3 | Come educa la tv..... | 127 |
| 4.4 | Educazione e nuove tecnologie. Scenari tecnologici contemporanei..... | 133 |
| 4.5 | Le tecnologie per informare e conoscere..... | 139 |
| 4.6 | Le tecnologie per comunicare..... | 145 |
| 4.7 | Le tecnologie per collaborare e cooperare..... | 152 |
| 4.8 | Le tecnologie per educare..... | 155 |

Capitolo quinto

Il fulcro della vita e degli apprendimenti: i nuovi decentramenti

e le nuove spazialità. Territorio e apprendimento

| | | |
|-----|--|-----|
| 5.1 | La crisi e la trasformazione del territorio..... | 160 |
| 5.2 | Il territorio ostile..... | 163 |
| 5.3 | L'organizzazione degli spazi..... | 167 |
| 5.4 | Aree urbane e quartieri problematici..... | 169 |
| 5.5 | Governare l'educazione informale..... | 174 |

Capitolo sesto

La dimensione sociale e culturale: multi e interculturalità,

globalizzazione

| | | |
|-----|---|-----|
| 6.1 | Lo scenario della globalizzazione..... | 178 |
| 6.2 | Il ruolo strategico della formazione..... | 182 |
| 6.3 | I processi migratori..... | 185 |
| 6.4 | Altri movimenti: il turismo di massa e l'occupazione dei territori altrui..... | 192 |
| 6.5 | Globale e locale nell'educazione..... | 196 |
| 6.6 | Società complessa e trasformazioni in atto..... | 202 |

Capitolo settimo

Il dibattito sull'educazione non formale nel '900 e in

tempi recenti

| | | |
|-----|---|-----|
| 7.1 | Un po' di storia..... | 206 |
| 7.2 | Il dibattito sull'educazione non formale..... | 211 |
| 7.3 | Il riconoscimento e la certificazione della educazione non formale..... | 221 |
| 7.4 | Il panorama italiano..... | 228 |
| 7.5 | Riflessioni a margine..... | 232 |
| | Conclusioni | 234 |
| | Bibliografia | 240 |
| | Sitografia | 254 |

Introduzione

Lo studio dell'educazione e la ricerca attorno ad essa hanno rivolto e continuano a rivolgere un'attenzione preminente alle istituzioni educative e, in primo luogo, alla scuola che rappresenta il principale luogo dove si realizza l'educazione, sia per il numero di persone che coinvolge, sia per l'importante investimento economico che comporta, sia ancora per le speranze di promozione individuale e di sviluppo sociale riposte nella sua attività. La scuola, tuttavia, pur rappresentando una realtà importante e consolidata, non è l'unico luogo in cui ci si educa, nonostante faticosi ad essere accettata dai più la perdita della sua primazia sui processi d'insegnamento. Esistono luoghi non formali ed informali dell'educazione, come i contesti lavorativi, come gli innumerevoli luoghi nei quali è possibile quotidianamente maturare esperienze, la maggior parte dei quali è rappresentato da contesti consuetudinari e usuali.

La scuola ha comunque la sua peculiarità nel rappresentare una realtà educativa intenzionale, carattere che la accomuna ad altre realtà quali la famiglia, l'oratorio, la comunità per minori, ecc.. Altre realtà, invece, risultano formative, nonostante l'educare non costituisca la loro funzione principale, o non sembri apparentemente così: l'esercito, le carceri, lo sport, ecc. Altre, ancora, appaiono educative solo sulla base di un'attenta riflessione: l'assetto dei territori, le relazioni all'interno di

gruppi e di organizzazioni, i modelli di vita proposti ai giovani, agli adulti e agli anziani.

Proprio questo variegato e mutevole insieme di esperienze costituisce il principale oggetto di riflessione di questo lavoro, che indirizza l'attenzione ad un'educazione meno esplicita, ma non per questo meno efficace o meno importante nella formazione della persona e della società. È bene, però, sottolineare come l'area delle esperienze educative informali non sia individuabile, definibile e circoscrivibile una volta per tutte, ma necessiti di essere indagata nei tempi e nei luoghi in cui si concretizza, in forme per lo più spontanee e casuali, raramente intenzionali. Per di più, l'educazione informale è potenzialmente presente in tutti i luoghi in cui vengono realizzate esperienze (dagli ipermercati ai quartieri periferici, dalle organizzazioni di volontariato alla fruizione dei media), essa si realizza in ogni età e in ogni condizione esistenziale, individuale e collettiva, ed è presente anche in esperienze ad alto tasso di formalizzazione e di riconoscibilità.

L'educazione che si definisce *informale*, inoltre, è stata ed è oggetto di molteplici attenzioni disciplinari, in particolare, costituisce materia d'interesse della sociologia, in quanto veicolo di socializzazione, dell'antropologia, in quanto in parte assimilabile all'acculturazione, della psicologia che la indaga come componente conscia o inconscia dell'iter di costruzione della personalità. È anche oggetto di attenzione da parte della pedagogia, con intenti sia conoscitivi – dove e come si attua- sia proget-

tuali e trasformativi – come è possibile configurarla e, in qualche misura, realizzarla. Le concezioni e le riflessioni teoriche sull'apprendimento informale e non formale, sviluppatesi in epoca post-moderna, hanno riconosciuto come possano essere acquisiti apprendimenti in una pluralità di situazioni e contesti, mediante processi non solo mnemonici, ma anche riflessivi, oltre che nelle sedi e organizzazioni formali finalizzate all'istruzione e alla formazione, anche in tutti i contesti non formali e informali. Di conseguenza, la riflessione sull'esperienza e sulle azioni, l'attenzione incentrata sul soggetto che apprende e sul contesto nel quale questi è immerso, piuttosto che sui contenuti dell'apprendimento, accomunano la ricerca che, a vario titolo, si è finora occupata di apprendimenti formali e informali.

In base ad una logica postmoderna l'apprendimento è stato concepito quale processo di costruzione della conoscenza e di adattamento al cambiamento, nel corso del quale il soggetto è impegnato in situazioni di apprendimento agito, nelle quali la riflessività e la meta cognizione risultano basilari nel favorire processi generativi di conoscenza e di sapere. Gli studi socio-costruttivistici hanno delineato nuove prospettive, alla cui luce esplorare, ricercare e favorire processi di apprendimento e promuovere conoscenze, in cui l'interazione sociale e i processi cognitivi vengano favoriti.

Il filo conduttore di questo studio, trae ispirazione dalla visione deweyana, secondo la quale è possibile guardare alle proprie esperienze

con un'ottica meta cognitiva e introspettiva. In base a tale concezione l'oggetto della conoscenza è insito nell'azione stessa, che dà luogo al contempo ad un accadimento e ad una rappresentazione dell'accadimento stesso. Secondo questa prospettiva indagare l'apprendimento significherebbe approfondire, recuperare, rendere consapevoli i soggetti delle esperienze, nonché riflettere sulle proprie azioni con una specifica analisi con uno sguardo capace della necessaria distanza critica dalle attività compiute, e dalle difficoltà e dai conflitti in cui ci si è imbattuti, nonché dalle decisioni assunte per superarli. Per favorire un atteggiamento introspettivo che permetta di giungere alla consapevolezza degli apprendimenti, espliciti ed impliciti, la riflessione sulle esperienze e sulle azioni necessita di essere condotta con modi e tempi diversi e mediante un approccio da non ritenersi assoluto ed esatto, che potrà all'occorrenza essere conversazionale, narrativo, osservativo, individuale o collettivo, condotto in uno o in più momenti.

Il lavoro che segue descrive l'esito di un processo interpretativo e un progetto di ricerca il cui intento principale è stato quello di individuare, circoscrivere e definire concettualmente la vasta e incerta area educativa approssimativamente definibile come informale, cogliendone i tratti che la connotano ed eventualmente la distinguono da altre esperienze educative.

Nel primo capitolo sono analizzate e delineate l'area delle esperienze educative definibili informali e individuati i nessi con altri temi quali l'apprendimento, le esperienze educative formali e intenzionali. Nel

capitolo secondo, si affronta, senza pretesa di esaustività, il tema dell'apprendimento, presentando le concezioni, i presupposti, le posizioni teoriche che si sono evolute dal cognitivismo alla prospettiva costruttivista e che contraddistinguono l'apprendimento dei soggetti e in particolare di soggetti adulti in riferimento all'epoca postmoderna. I presupposti post-moderni sull'apprendimento, e i paradigmi epistemologici che definiscono l'apprendimento, riconoscono che gli individui vivono situazioni, eventi, esperienze e queste si presentano come opportunità formative, in sedi, luoghi e forme non sempre definite o deputate necessariamente all'educazione, formazione e apprendimento. Nel terzo capitolo attraverso la presentazione di alcuni orientamenti teorici di derivazione cognitivista si vuole mettere in relazione i concetti di esperienza, azione, conoscenza con il tema della riflessività e della rappresentazione, come punti cardinali che si intrecciano e che definiscono un'epistemologia sulle conoscenze e sull'apprendimento di un soggetto sulle proprie azioni. Le prospettive presentate quali l'apprendimento esperienziale, la riflessione sull'azione, le capacità di attribuire significati, risultano centrali per il recupero delle conoscenze (in *primis* le conoscenze non formali, non già dichiarate, implicite) generate dalla pratica e nell'azione quotidiana, ma anche dalla riflessione sul proprio sapere. L'idea teoretica (sostenuta dall'interconnessione delle scienze cognitive con l'influenza post-moderna e la sociologia riflessiva) è che il processo conoscitivo sia spiegabile attraverso un complesso intreccio tra pensiero in azione, tra processi cognitivi

e meta cognitivi, recuperabili attraverso un percorso di presa di coscienza, conseguenza della riflessione sulle esperienze e influenzata da capacità rappresentative sulle stesse conoscenze. Nel capitolo quarto, l'attenzione è rivolta ad alcuni processi generali che interessano la società attuale e che, nel loro contraddittorio compiersi, modificano completamente luoghi, tempi e gerarchie educative. Nel quinto capitolo, al centro della riflessione è il territorio (inteso come luogo intermedio e di sintesi, in cui l'educazione informale si materializza in esperienze che interessano i soggetti individuali e collettivi), con l'intento di coglierne la complessità e di ricavarne alcuni orientamenti operativi per chi, come professionista dell'educazione o in quanto persona coinvolta nell'informalità educativa, si trova sempre e comunque ad agire. Nel capitolo sesto, è analizzato il clima educativo della contemporaneità in particolare l'attenzione è stata posta sui processi migratori e sulle trasformazioni in atto attraverso le quali si producono apprendimenti diffusi. Infine, nel settimo capitolo, al centro della riflessione vi è l'educazione non formale, l'importanza e la valorizzazione delle competenze. L'attenzione delle istituzioni e degli esperti del mondo del lavoro e della formazione sui cambiamenti in atto, è posta oggi, molto più che nel passato, sui luoghi non formali di apprendimento, sulle imprese ed i luoghi di lavoro come sedi strategiche di sviluppo delle competenze, sulle diverse forme di alternanza viste come contesti di apprendimento e di messa in valore delle esperienze comunque acquisite.

La focalizzazione sui nuovi fattori, sedi, luoghi e tempi non solo formali di apprendimento e, più in generale, lo sviluppo di sistemi di opportunità offerti agli individui per mantenere, sviluppare, rendere visibili, migliorare e certificare le proprie competenze, sono oggi tematiche chiave nel dibattito comunitario e centrali nel nostro paese in un momento in cui si vanno ridisegnando le politiche in materia di istruzione, formazione e lavoro.

Capitolo Primo

L'educazione informale nella "Knowledge Society"

1.1 Apprendimenti formali, non formali e informali

La scuola è una realtà importante e consolidata, ma non costituisce l'unica esperienza educativa realizzabile nei diversi contesti sociali. Infatti, rappresentano a tal fine altrettante occasioni i mass media, le relazioni all'interno di gruppi e di organizzazioni, gli stili di vita proposti a giovani, agli adulti, agli anziani, tutti fattori e contesti capaci di incidere profondamente sulla vita di una persona. Ci proponiamo, perciò, di esaminare il variegato e mutevole insieme di tali esperienze, che va sotto il nome di educazione informale, indagandone la rilevanza e la problematicità, soprattutto in una società, come quella contemporanea, in cui l'educazione è interessata da profonde e contraddittorie trasformazioni, prendendo in considerazione le esperienze e i contesti che rappresentano veri e propri fenomeni educativi di massa. È possibile classificare l'educazione, in relazione ai contesti e alle occasioni che la determinano, in tre distinte "categorie": formale, non formale ed informale. Poiché sono state formulate diverse accezioni e interpretazioni di tale classificazione, a livello europeo e nazionale, può essere utile richiamare ciò che formalmente è stato enun-

ciato in numerose fonti europee, al riguardo. In particolare, la natura dell'apprendimento viene definita in base a quattro essenziali dimensioni¹:

- il contesto in cui avviene l'apprendimento;
- l'esistenza di intenzionalità nell'apprendimento;
- l'esistenza di una pianificazione e/o di una strutturazione dei processi d'apprendimento;
- la certificazione dello stesso l'apprendimento.

In tutti i documenti europei che si rifanno alla sopracitata tripartizione delle tipologie di apprendimento si fa un esplicito riferimento alle dimensioni sopra citate.

Il primo documento al riguardo è costituito dal *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, redatto nel 2000 della Commissione Europea². In esso sono formulate le seguenti definizioni:

- **apprendimento formale:** <<è quello che si svolge negli istituti di istruzione e di formazione e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute>>;
- **apprendimento non formale:** <<si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (as-

¹ Colardin D., Bjornavold J., *Validation of Formal, Non formal and Informal Learning: policy and practices in UE Member States*, <<European Journal of Education>>, Vol. 39, n°. 1/ 2004.

² Commissione della Comunità Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC, Bruxelles, ottobre 2000.

sociazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi, istituiti a completamento dei sistemi formali (quali corsi di istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione degli esami)>>;

- **apprendimento informale:** <<è il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze>>.

Le definizioni contenute nel *Memorandum* individuano i contesti in cui prevalentemente si realizzano l'apprendimento formale e l'apprendimento informale (istituti scolastici e agenzie formative per l'apprendimento formale, strutture istituzionali di istruzione e formazione, (quali imprese, associazioni civili e agenzie educative per il primo e occasioni e situazioni di vita quotidiana per il secondo) - e la presenza o la mancanza di certificazioni ufficiali (ai fini dell'apprendimento formale vengono rilasciati diplomi e qualifiche legalmente riconosciuti; quello non formale non si traduce in certificazioni ufficiali e l'apprendimento informale, non essendo intenzionale, non può essere formalmente accertato).

L'intenzionalità degli apprendimenti, dunque, rappresenta il primo elemento di differenziazione dell'apprendimento formale da quello non formale e informale. Nei primi due casi il processo di apprendimento è ritenuto intenzionale e si postula la presenza della consapevolezza

dell'apprendere nel soggetto, mentre nell'apprendimento informale il processo cognitivo appare del tutto incontrollato e inconsapevole. Inoltre, non si fa alcun riferimento al *livello di strutturazione e di articolazione degli apprendimenti*, rappresentando il contesto il primo e più importante elemento di differenziazione e distinzione tra le tre tipologie di apprendimento.

Un ulteriore contributo è stato offerto dal *Glossario Cedefop* (2003)³, in cui viene fornita una diversa designazione delle tre tipologie di apprendimento, che aggiunge ulteriori elementi di riflessione. In particolare gli apprendimenti vengono così definiti:

- **apprendimento formale:** <<l'apprendimento che si realizza nei contesti strutturati e organizzati (scuola, formazione professionale o formazione sul lavoro) ed è esplicitamente progettato e strutturato come apprendimento (in termini di obiettivi di apprendimento, tempi e risorse). L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente e sfocia, di norma in una certificazione>>;

- **apprendimento non formale:** è l'apprendimento che si realizza in attività pianificate, ma non esplicitamente progettate e strutturate come apprendimento (in termini di obiettivi, tempi e risorse), pur contenendo importanti elementi di apprendimento. L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Di norma non porta a certificazioni>>;

³ Tissot P. (a cura di), *Glossario*, Roma, CEDEFOP, 2003.

- **apprendimento informale:**<< è l'apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia e al tempo libero. Esso non è strutturato né organizzato (in termini di obiettivi di apprendimento, tempi e risorse). L'apprendimento informale nella maggior parte dei casi non è intenzionale dal punto di vista del discente e di norma non porta a certificazione>>.

Nelle definizioni del Cedefop vengono inglobate le definizioni precedentemente enunciate, anche se viene effettuata una sensibile distinzione tra l'apprendimento formale e l'apprendimento non formale. Infatti, l'apprendimento formale è considerato intenzionale – strutturato per obiettivi, tempi e risorse – i cui frutti si traducono in una certificazione e i svolgentesi all'interno di istituzioni scolastiche, agenzie formative o mediante attività formative nei luoghi di lavoro. La definizione di apprendimento non formale, poi, appare alla luce dei documenti finora elencati e che rappresentano le espressioni più autorevoli in materia, quella che maggiormente si presta ad una pluralità di interpretazioni.

Volendo formulare una sintesi delle definizioni contenute nei due documenti, potremmo osservare che l'apprendimento formale è un apprendimento strutturato e organizzato per obiettivi formativi, tempi e risorse ad esso dedicate, che si svolge all'interno di istituzioni scolastiche e formative, che è intenzionale dal punto di vista del discente e che prevede il rilascio di certificazioni ufficiali. L'apprendimento formale può prevedere, nell'attuazione del processo formativo, l'utilizzo di momenti di for-

mazione interna (realizzata presso strutture formative, con obiettivi e regole di apprendimento tradizionalmente formalizzate ed istituzionalizzate all'interno degli enti) e in momenti di formazione on the job (realizzata al di fuori delle strutture formative, con obiettivi e regole di apprendimento adattate al contesto e semi-strutturate), momenti che, integrati tra loro, compongono il percorso formativo istituzionale e rilasciano certificazioni ufficiali. L'apprendimento non formale, invece, può essere definito un apprendimento semi-strutturato che si realizza a partire da attività pianificate in relazione ad un contesto organizzato, effettuato al di fuori di istituzioni scolastiche e formative, intenzionale dal punto di vista del discente e che solitamente non si traduce in una certificazione. Infine, l'apprendimento informale si realizza nelle attività quotidiane connesse con il lavoro, la famiglia e il tempo libero. Non è intenzionale, né strutturato o organizzato per obiettivi formativi, tempi e risorse e normalmente non comporta una certificazione.

In definitiva, il tema dell'apprendimento formale, non formale ed informale trova la sua diretta esplicitazione nel concetto di validazione, ossia nel processo di accertamento e valorizzazione degli apprendimenti, finalizzato ad assegnare un valore e a mettere in trasparenza le competenze individuali, ovunque e comunque acquisite.

1.2 Il ruolo dell'educazione informale nel *lifewide learning*

L'educazione non formale e quella informale si inseriscono a pieno titolo nel capitale culturale e sociale di cui ciascuno di noi è portatore e il cui "spessore" contribuisce in maniera attiva e direttamente proporzionale ad un adeguato inserimento sociale. L'affermarsi di un livello informale di socializzazione, sia nella dimensione dell'apprendimento (*informal learning*), sia nella dimensione educativa (*informal education*) pone l'esigenza di una chiarificazione su differenze e comunanze fra tale ambito e quello formale, data la gran mole di occasioni in cui si sostanzia l'educazione informale, prodotta dai contesti in cui il soggetto costruisce una parte considerevole della sua biografia formativa. I cambiamenti (in ambito sociale, economico, produttivo e comunicativo), avvenuti in questi ultimi anni, hanno generato talune rilevanti nuovi presupposti educativi e tra questi va ricordata, in primo luogo, l'importanza attribuita alla centralità dell'integrazione (professionale, culturale, sociale). Contemporaneamente è andata modificandosi la stessa immagine della conoscenza da appannaggio esclusivo del sistema scolastico (bene pubblico), si è tradotta in *bene individuale*, da bene raro e appannaggio di pochi, a bene diffuso, oggetto disponibile per molti.

Il termine conoscenza tuttavia, non viene usato solo con una accezione immateriale, ma ad esso viene attribuito anche un valore materiale. Sicché l'espressione *società della conoscenza* evidenzia il fatto che gli individui, nella vita personale e nel lavoro, continuamente sono tenuti a

cercare, elaborare, acquisire il sapere e la conoscenza come un nuovo capitale e come fondamento strutturale dell'economia e dello sviluppo sociale. È questo il contesto in cui uomini e donne determinano la propria libertà, l'autorealizzazione e l'autonomia, sulla base alla propria capacità o incapacità di accedere e far uso di saperi e, in generale, di competenze dovute ad un apprendimento continuo.

Tra le priorità più rilevanti individuate dai documenti europei e comunitari, vi è la necessità di favorire l'apprendimento continuo degli individui, valorizzando i processi di acquisizione di competenze lungo l'intero arco della vita e in tutti i contesti cognitivi, sia in quelli prettamente scolastici e formativi, sia in quelli professionali o riferibili alla sfera personale. Da questo punto di vista si può affermare che il punto centrale del dibattito sul tema dell'apprendimento si sia progressivamente spostato dai sistemi formativi all'individuo e al valore della sua soggettività, che deve e può diventare un patrimonio, spendibile e riconoscibile sul piano sociale e istituzionale. Sicché, viene riconosciuto che la poliedricità e la molteplicità delle competenze individuali, spesso acquisite in momenti e situazioni diverse della vita e, quindi, difficilmente o non immediatamente codificabili, rappresentano la principale ricchezza del soggetto e, allo stesso tempo, rischiano di rimanere nascoste, se non opportunamente individuate e valorizzate ai fini di una possibile spendibilità all'interno dei sistemi formativi o del mercato del lavoro.

Malgrado già dagli anni '90 si sia fatto riferimento all'importanza dell'apprendimento continuo⁴, è nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* che vengono enunciati, per la prima volta in modo strutturale, i due concetti di “Lifelong Learning” e di “Lifewide learning”⁵. Essi prendono spunto da un assioma più generale, e cioè la necessità di portare la società europea verso un'economia della conoscenza, che richiede il parallelo sviluppo di un sistema di istruzione e di formazione permanente. Si stabilisce, perciò, che i processi di apprendimento riconoscibili socialmente non possono esaurirsi unicamente in quelli promossi esplicitamente attraverso il sistema scolastico e formativo “ufficiale”, ma che si realizzano nell'arco dell'intera esistenza dell'individuo, anche in altri contesti, meno formalizzati ed istituzionalizzati, ma altrettanto significativi e determinanti per la crescita e la professionalizzazione dei cittadini. In questo quadro eterogeneo non solo il sistema dell'educazione, ma anche il sistema del mercato del lavoro, quello imprenditoriale e produttivo, i sistemi e le organizzazioni del tempo libero e del volontariato acquistano una comune responsabilità nella realizzazione di strumenti e processi atti a favorire l'apprendimento permanente.

Gli individui, dunque, sono costantemente interessati da processi di apprendimento, più o meno intenzionali e consapevoli, realizzati in conte-

⁴ Commissione delle Comunità Europee, *Insegnare e apprendere – verso una società cognitiva*, Libro Bianco della Commissione Europea, Bruxelles, 1995.

⁵ Il neologismo “lifewide learning” (istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita) completa il quadro e sottolinea l'estensione orizzontale della formazione, che può aver luogo in tutti gli ambiti e in qualsiasi fase della vita.

sti di apprendimento differenziati, in momenti e fasi diverse della loro vita o anche contemporaneamente. In particolare, i percorsi di apprendimento che essi realizzano nel loro percorso scolastico e formativo, all'interno di istituti scolastici o di agenzie di formazione professionale sono intenzionali, consapevoli, strutturati e articolati in modo da supportare e agevolare il processo di acquisizione delle conoscenze e delle capacità che costituiscono gli obiettivi di apprendimento. Il valore istituzionale dei processi di apprendimento attuati nel sistema dell'educazione formale rende le competenze acquisite riconoscibili all'interno di sistemi analoghi o limitrofi (agenzie del mercato del lavoro, pubbliche amministrazioni, ecc.), nonché dagli altri contesti sociali (sistema produttivo, culturale). I processi di apprendimento che si sviluppano nell'ambito di contesti diversi da quello dell'educazione formale, siano essi le imprese private, l'ambito familiare, le associazioni culturali o di volontariato, risultano invece aleatori e non immediatamente riconoscibili. Le modalità di apprendimento, non essendo del tutto intenzionali e strutturate per obiettivi e output cognitivi, possono differenziarsi in base al tipo di contesto e alle caratteristiche del soggetto e sfuggono a qualsiasi tipo di controllo o di valutazione strutturata. Nel quadro delle indicazioni europee sull'apprendimento si stabilisce con chiarezza che il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti maturati nei contesti informali e non formali costituiscono priorità strategiche per la competitività e lo sviluppo, e che tale processo debba essere gestito a livello istituzionale.

1.3 Vecchi e nuovi luoghi di apprendimento

Che la scuola non rappresenti più l'unico luogo esclusivo di educazione extrafamiliare è fatto risaputo. I luoghi informali e non formali dell'educazione, i contesti di lavoro, i luoghi di transito, internet e i mass-media trasmettono apprendimenti. Questa constatazione può produrre una rivoluzione che coinvolge i processi e i luoghi dell'acquisizione dei saperi, non più delimitati a momenti e contesti specifici, ora dilatati nella quotidianità spazio-temporale delle biografie personali, la cui acquisizione può avvenire mediante esperienze, contesti e percorsi non istituzionali.

Due sono gli effetti di tale spostamento d'asse: il consolidamento della formazione *tout court* e l'espansione dell'extrascuola, il cosiddetto *noschooling*⁶ in quanto insieme di ambiti nei quali la possibilità di acquisire conoscenze o di fare esperienze si amplia a dismisura. Parallelamente si va consolidando un altro fenomeno: *la learnig competition*, indicativa della contrapposizione tra "chi sa" e "chi non sa" o "sa poco".

La svolta dell'*informal* si sostanzia nella proposta di superamento della tradizionale contrapposizione tra le diverse modalità educative. Scuola ed extrascuola, infatti, non sono l'una alternativa dell'altra perché realtà complementari e irriducibili. Pertanto è necessario un ripensamento del rapporto tra i due contesti, essendo il secondo non più concepito come un momento di puro svago o come modalità d'impiego del tempo libero,

⁶ Luoghi di educazione non formale ed informale.

ma come un tempo e uno spazio nei quali è possibile fruire di occasioni che attuano l'uguaglianza delle opportunità formative mediante la differenziazione delle opportunità disponibili.

In ogni società l'educazione viene pensata e realizzata all'interno della struttura sociale che la connota. Nell'attuale contesto storico delle società industriali più avanzate si sta realizzando un'ulteriore struttura sociale, che va ben oltre i confini delle nazioni e delle macroaree regionali e si estende all'intero pianeta grazie all'*Information and Communication Technology*: questa nuova produzione tecnologica contribuisce in misura determinante all'affermazione dell'*Information Society*, in cui il motore dello sviluppo nei diversi campi dell'organizzazione sociale è la “macchina elettronica”, che moltiplica in maniera esponenziale, le possibilità conoscitive dell'uomo e genera la *Knowledge Society*, una società che nel ramificarsi in tutto il mondo utilizza lo strumento della conoscenza come mai hanno fatto in precedenza le altre società. Non si tratta solamente di quantità di saperi, che l'elettronica e la telematica mettono in circolazione al massimo grado e senza limitazioni apparenti attraverso le possibilità sconfinite del *Networking tecnologico*. Si tratta soprattutto, di un cambiamento sostanziale dell'organizzazione sociale dei saperi che modifica la struttura della produzione dei beni, materiali e immateriali, e ancor più della gestione sociale dei saperi, che esige modificazioni strutturali della mente collettiva. Il modello di cittadino planetario che vi emerge non può più essere alimentato, ovviamente, dalla sola educazione informale, come

avveniva nelle società agricole a struttura comunitaria, ma neppure dalla sola educazione formale, concentrata sull'istruzione distribuita a livelli diversi nelle classi e nei ceti delle società industriali. Inoltre, l'avvento della società globale dell'informazione e della conoscenza ha definitivamente rotto l'equilibrio dell'articolazione dell'esistenza umana in tre grandi stagioni della vita: quella giovanile della formazione (scuola, formazione professionale, università), quella adulta del lavoro e quella della terza età e del pensionamento, rendendo in tal modo desueta la separazione delle tre forme di educazione (formale, non formale e informale) e, con essa, la gerarchizzazione e la non comunicazione tra i sistemi di formazione (istruzione, formazione professionale, educazione non formale, informale), ribaltando completamente la logica e l'assetto della formazione nella vita dell'uomo⁷.

La necessità di innalzare gli standard formativi per tutta la popolazione, spostando l'obbligo formativo dagli anni iniziali dell'adolescenza a quelli della sua fine, e di assicurare a tutti la possibilità di continuare ad apprendere consapevolmente lungo tutta la vita, secondo il principio del *Lifelong Learning*, reclama l'integrazione dei sistemi formativi e delle tre forme di educazione, per una ragione molto chiara e semplice: ai livelli di impiego del potenziale conoscitivo, indispensabili per lo sviluppo innovativo sostenibile della società globale, gli uomini e le donne del pianeta hanno bisogno di espandere al massimo le personali conoscenze e compe-

⁷ Cfr Orefice P., *L'educazione permanente nell'età della globalizzazione: la conoscenza globale del cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 2005.

tenze d'uso. Pertanto, i sistemi formativi, al di là delle articolazioni interne, devono concorrere a facilitare e a sostenere l'accesso all'apprendimento continuo e sistematico, accompagnandone lo sviluppo e garantendone l'arricchimento qualitativo. L'*Information and knowledge Society* mette in circolazione su scala planetaria una pluralità sconfinata e crescente di saperi individuali, sociali e culturali di ogni tipo, che viaggiano attraverso le molteplici forme di scambio, che condizionano sempre più la vita di ciascun abitante della Terra. Non è più soltanto la cultura razionalistica dell'occidente ad essere in campo, che per la sua forza egemonica rimane in posizione preminente, ma altre culture emergono, si propongono e si diffondono oltre i confini storici della loro influenza, dando luogo anche a forme antagoniste. In definitiva, gli attuali processi di globalizzazione nell'esigere il superamento di sistemi formativi chiusi e di intellettualità separate e la formazione generalizzata di intelligenze collettive avanzate, reclamano una teoria e una pratica del *Lifelong Learning* che, nell'innalzare i livelli conoscitivi della popolazione, coniughino anche l'integrazione dei domini conoscitivi nei percorsi di conoscenza del sentire e del pensare dell'umanesimo planetario. L'unione Europea ha assunto la realizzazione della *Knowledge Society* come obiettivo primario delle strategie del Lifelong Learning: dal *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* di Lisbona (marzo 2000) alla dichiarazione di Barcellona sull'*Economia competitiva basata sulla conoscenza* (marzo 2002), alle direttive di Berlino sull'eccellenza e la qualità della formazione e della

conoscenza (settembre 2003), tutti questi documenti evidenziano come l'Unione promuova e chieda a stati e governi membri l'affermazione e il consolidamento di uno *Spazio europeo di apprendimento lungo il corso della vita* per assicurare ai cittadini il raggiungimento di una conoscenza competitiva negli attuali scenari della globalizzazione. Il primo principio che vi si affermerà dato dalla centralità che il soggetto viene ad assumere con la peculiarità dei suoi problemi e la specificità dei suoi bisogni di conoscenza, come è stato già sottolineato precedentemente: ponendo l'apprendimento personalizzato e il successo formativo come *Mission* della *Knowledge Society* viene superata la discriminazione tra educazione informale, educazione non formale ed educazione formale, attribuendo alla prima la quotidianità della vita la prevalenza dei condizionamenti sociali e culturali, alla seconda azioni formative facoltative, extrascolastiche e di educazione degli adulti, e alla terza i sistemi di istruzione e di formazione professionale⁸. Sicché sono i sistemi formativi a doversi piegare alle esigenze apprenditive del soggetto e non viceversa.

La centralità dell'apprendimento, al quale deve confermarsi un'azione educativa, ha pertanto precisi corollari: il Lifelong Learning va esteso a tutta la popolazione del nostro continente, e ad ogni territorio abitato, a qualunque categoria sociale e gruppo culturale di appartenenza, di qualunque età, sesso e condizione umana. La formazione

⁸ Cfr Alessandrini G.(a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza: atti del Convegno nazionale 2001 della Società italiana di pedagogia: Nuova formazione e nuove professioni nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli, 2002.

dell'“intellettuale diffuso” richiede che non si operino discriminazioni tra portatori di esperienze culturali diverse, ma che si faciliti la comunicazione e l'integrazione tra saperi collettivi originati in luoghi e tempi diversi. È la condizione per realizzare una cittadinanza europea attiva e critica, in cui le identità individuali e le particolari appartenenze collettive si ricompongono in una trama di relazioni umane che alimentano l'inclusione sociale, la parità dei diritti e dei doveri e l'occupabilità e l'adattabilità professionale.

Fino a quando gli investimenti sulle risorse umane – e la formazione permanente vi rientra a pieno titolo – non verranno visti e realizzati come un valore aggiunto indispensabile nell'attuale fase storica di sviluppo dei processi di globalizzazione, la Knowledge Society correrà seri rischi d'involuzione tra due soluzioni opposte: ad un estremo, la radicalizzazione dello scontro globale tra culture e saperi inconciliabili e, dunque, tra poteri in contrapposizione violenta; all'altro estremo, l'omologazione planetaria ad un conformismo di massa e, dunque, l'assoggettarsi ad un potere egemone planetario. Nell'uno e nell'altro caso si produrrebbero danni immani al benessere e alla conservazione dell'umanità e della stessa natura umana.

1.4 Quale apprendimento nella società della conoscenza

Nel rapporto di Jacques Delors sull'educazione nel XXI secolo, *Nell'educazione un tesoro*⁹, si sostiene già che l'idea di un'educazione per tutta la vita non ha condotto a trascurare l'importanza dell'educazione formale nei confronti di quella non formale e informale, in quanto i ruoli dell'educazione formale e informale, lungi dall'essere in contrapposizione vengono ritenuti tali da fecondarsi reciprocamente.

Per garantire l'apprendimento permanente i sistemi di formazione e di istruzione formali devono operare nella prospettiva di garantire ad ogni individuo la possibilità sviluppare proprio la capacità di imparare per tutto il corso della vita.

Occorre quindi nella società della conoscenza, definire delle nuove strategie di istruzione e formazione per consentire, insieme alla tradizionale trasmissione dei saperi e delle conoscenze, anche un'acquisizione di capacità che rendano l'individuo in grado di affrontare i cambiamenti e la complessità che caratterizzano la società contemporanea. Queste strategie devono non solo operare in situazioni di "emergenza", che scaturiscono da cambiamenti nel mondo economico, lavorativo e sociale (lavoro, disoccupazione, emarginazione sociale ecc.), ma anche dare la possibilità a tutti gli individui, in futuro, di affrontare i continui cambiamenti.

Cosa, come e dove si apprende nella società della conoscenza?

⁹ Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando Editore, 1997.

Rispondere a queste domande apre a numerose riflessioni teoriche ma tutte, sebbene declinate secondo una pluralità di visioni, sembrano associare l'apprendimento al concetto di cambiamento.

In particolare, ci si riferisce all'apprendimento come cambiamento inteso come attivazione di processi cognitivi e comportamentali attraverso i quali viene costruita nuova conoscenza a partire da quella di cui si è già in possesso. È questo un processo complesso in cui il soggetto che apprende svolge un *ruolo attivo* in una sorta di organizzazione dell'esperienza personale (di percezioni, sensazioni, idee ecc.) in continua interazione e comunicazione con l'esterno¹⁰. Questo fa sì che i luoghi dell'apprendimento non sono soltanto quelli istituzionalmente deputati ad esso, ma una pluralità di situazioni.

L'apprendimento è, quindi, un continuo processo di interazione tra variabili interne ed esterne e ciò lo rende un fenomeno interdisciplinare.

L'interdisciplinarietà dell'apprendimento va intesa come pluralità di approcci disciplinari e metodologici; come diversificazione dei luoghi e delle situazioni di apprendimento e degli approcci per i diversi soggetti; come destrutturazione (nel senso di avere una molteplicità di visioni per affrontare un problema e per costruire nuove interpretazioni di un fenomeno).

¹⁰ Cfr Megnaghi S., *Questo non è un albero*, Parma, Monte Editore, 2002.

La società contemporanea ha visto cambiare i fabbisogni di competenze per organizzazioni e individui in quanto ai lavoratori della società della conoscenza è richiesta una grande autonomia e intraprendenza. La fine, inoltre, dei sistemi organizzativi fortemente “centralistici” con una nuova distribuzione di “nodi” di reti, richiede nuove tipologie di connessioni e ai soggetti coinvolti una migliore capacità di comunicare, negoziare, cooperare. Le competenze richieste sono quindi meno rivolte allo “svolgimento” di compiti e azioni, e molto di più al ragionamento e alla capacità di apprendere ad apprendere.

Le competenze richieste alle risorse umane nell’attuale scenario economico e organizzativo sono sempre meno legate al mero svolgimento di una mansione secondo procedure determinate a priori e sempre più legate a competenze di tipo “trasversale”, comuni cioè a una vasta gamma di situazioni non relative alla situazione lavorativa specifica.

In sostanza si tratta di sviluppare quelle che vengono definite metacompetenze, intese come competenze di ordine logico superiore, di tipo riflessivo, alle competenze di sé.

Le dimensioni in cui potrebbero essere in qualche modo classificate queste meta competenze secondo Montedoro sono: le risorse di tipo *psico-sociali* a livello personale, le *abilità sociali* e le *capacità organizzati-*

ve¹¹. Le prime sono rappresentate da quelle competenze che permettono all'individuo di elaborare apprendimento e tradurlo in azione a partire da una esperienza. Tra queste competenze si possono includere:

- *l'autoconsapevolezza* (capacità di analizzare se stessi e le proprie risorse, nonché bisogni e desideri al fine di relazionare i propri progetti di vita e di lavoro);
- *la motivazione* (capacità di sviluppare motivazioni di tipo intrinseco, vale a dire soddisfazioni personali non legate soltanto a gratificazioni attraverso incentivi o tornaconti di tipo economico);
- *l'intraprendenza* (capacità di spingersi oltre lo svolgimento di un compito assegnato ma sperimentando nuove modalità e nuovi risultati);
- *l'adattabilità* (capacità di fronteggiare i cambiamenti e le novità attraverso nuove modalità progettuali);
- *la flessibilità* (capacità di accettare positivamente i frequenti mutamenti non con un atteggiamento passivo ma con una risposta di tipo attivo e consapevole);
- *il controllo emotivo* (capacità di affrontare la complessità e le situazioni impreviste in modo adeguato).

Le *abilità sociali* sono le competenze necessarie nelle relazioni interpersonali in diversi contesti. Tali abilità possono essere:

¹¹ Montedoro C., in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione nei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli, 2004.

- *l'empatia* (capacità di comprendere e provare le emozioni e i pensieri di altri in una certa situazione);
- *la capacità comunicativa* (capacità di adottare le giuste/appropriate tecniche di comunicazione e uno stile che consenta, oltre alla comunicazione in sé, anche il consolidarsi di relazioni di stima e di fiducia tra i soggetti coinvolti);
- *la capacità di cooperare* (capacità di affrontare le dinamiche di gruppo, fondamentale nelle organizzazioni moderne in cui è diventato prioritario il lavoro di gruppo);
- *la capacità di negoziare* (capacità di mettere in relazione parti con interessi diversi che possono avvalersi l'una del contributo dell'altra).

Le *capacità organizzative* sono, infine, quelle meta competenze che permettono agli individui di gestire ruoli e compiti in un contesto lavorativo sempre più orientato al raggiungimento degli obiettivi, al rispetto dei tempi, all'integrazione di diverse risorse. Tali capacità sono:

- *l'elasticità di pensiero* (capacità di analizzare e interpretare contesti differenti per metterli in relazione o trasferirne le caratteristiche in altri ambiti);
- *la capacità di risolvere i problemi o problem solving* (capacità di analizzare problemi, capirne le cause, tentare soluzioni nuove);
- *la capacità di auto programmazione* (di distribuire i propri compiti in un certo arco di tempo);

- *la capacità di project manager* (capacità di coordinare le risorse economiche, temporali, tecnico-strumentali, professionali).

Per attivare tutte queste competenze è necessario comprendere che si tratta di un processo molto complesso, influenzato da numerosi fattori, di cui la formazione è soltanto un aspetto. Occorre inoltre programmare azioni, luoghi e approcci metodologici da utilizzare.

Per esempio, bisogna tenere presente che attivare meta competenze è un processo molto più difficile in situazioni d'aula o laboratorio (quelle, cioè, istituzionalmente formative). È necessario, infatti, favorire e rinforzare gli interventi che avvicinano il contesto formativo ai contesti organizzativi così come si presentano oggi e, quindi, interventi esterni alle aule o che comunque ripropongano in essa situazioni ed eventi tipici delle organizzazioni.

1.5 Considerazioni conclusive

Sebbene note ricerche di settore sottolineino la convinzione, presente nei giovani che la scuola (luogo di educazione formale) sia un “non luogo educativo”, si compie un grave errore nel contrapporre il formale al *noschooling* (non formale informale).

Questi tre ambiti socializzativi sono caratterizzati dalla differenziazione strutturale, dalla diversità dei processi di apprendimento, dei luoghi e dalle agenzie implicate (scuola e famiglia per l'educazione formale; la-

voro ed extra-scuola per l'educazione non formale; vita quotidiana per l'educazione informale) e dal diverso riconoscimento degli apprendimenti effettuati.

La certificazione ha assunto nel dibattito nazionale ed internazionale un peso rilevante, dal momento che la sua realizzazione sollecita l'individuazione di risposte al bisogno di attestazione delle competenze acquisite nell'educazione informale. La svolta dell'*informal* si sostanzia di una proposta di superamento della tradizionale contrapposizione tra le diverse modalità educative e dallo svincolare l'educazione da una supposta essenza.

Il *noschooling* si può considerare la risposta ai vissuti di distanziamento da una istituzione scolastica che continua a produrre disuguaglianze di riuscita, per la sua rigidità, per il riferimento ai curricula predefiniti, all'organizzazione di percorsi di apprendimento spesso causa della demotivazione allo studio degli allievi.

Il modello educativo a cui fa riferimento il *noschooling* s'incardina su un assunto dirompente: l'equità sostanziale agita attraverso momenti, luoghi e occasioni d'apprendimento connotati dalle pari opportunità d'accesso e riuscita.

Scuola ed extrascuola non si pongono in alternativa perché realtà complementari e irriducibili, pertanto è necessario un ripensamento del rapporto tra i due livelli socializzativi, dove il secondo non è più concepito

come un momento di puro svago o come modalità d'impiego del tempo libero ma un tempo e uno spazio in cui è possibile fruire di chances che attuano l'uguaglianza delle opportunità formative attraverso la differenziazione delle opportunità disponibili. In particolare la strada ed internet sembrano costituire i contesti educativi (i nuovi habitat culturali) informali più rappresentativi.

Capitolo secondo

L'apprendimento tra formale e informale

2.1 Il pensiero post-moderno e l'influenza sui paradigmi dell'apprendimento informale

Le traiettorie del cambiamento della società contemporanea hanno esercitato notevoli tensioni sui valori sociali, sui valori individuali e sui valori morali, producendo un senso di incertezza, ambiguità problematicità e insoddisfazione rispetto ai tradizionali confini dell'epoca moderna, nella quale tutto sembrava dato, spiegabile, oggettivo, definito e definibile.

La possibilità di accedere e spiegare il mondo umano, in epoca post-moderna¹², non è più considerato un processo razionalizzabile, in quanto esso risulta un fenomeno complesso e difficile da comprendere. Potremmo associare tre problematiche fondamentali ai fini della comprensione dell'apprendimento informale: *il soggetto, le conoscenze, il contesto*.

All'individuo oggi viene riconosciuta la possibilità di attivare nuovi processi formativi per perseguire miglioramenti e arricchimenti nelle più disparate imprese.

¹² Il concetto di post-modernità è un concetto il cui statuto risulta epistemologicamente debole. Esso si riferisce prevalentemente ad un pensiero, una filosofia, un "grande contenitore", "un'etichetta", attraverso la quale si tenta di offrire un'immagine integrata ed unitaria di una serie di fenomeni e processi sociali e culturali frammentati, (D.Secondulfo, "L'ipotesi post-moderna", in D.Secondulfo, *Per una sociologia del mutamento. Fenomenologia della trasformazione tra moderno e post-moderno*, Milano, Franco Angeli, 2001, p.13).

Gli orientamenti post-moderni hanno influenzato le concezioni e le teorie riferite ai significati e alle modalità di acquisizione e accesso alla *conoscenza*, secondo cui i costrutti cognitivi e i valori del soggetto conoscente ricoprono un ruolo fondamentale. Non si può pensare che la conoscenza sia un atto oggettivo, rigorosamente certo e fondato della realtà e che questa possa essere assunta indistintamente dal soggetto e dal contesto.

La persona è in grado di riflettere sull'atto cognitivo che le ha permesso di apprendere, di capire i meccanismi che generano gli eventi. Esiste quindi un'evidenza oggettiva della realtà, ma anche una riflessività umana che permette di coglierla.

È possibile come sostiene E. Morin, che la conoscenza sia l'integrazione tra spiegazione oggettiva e comprensione soggettiva¹³.

Il processo di acquisizione delle conoscenze non è più e solo un approccio paradigmatico di tipo più normativo comportamentale, in un'ottica di etero direzione che considera la conoscenza come oggettivabile e trasmissibile, ma è sempre più un approccio di tipo esperienziale-riflessivo, in cui la conoscenza assume significato da prodotto a processo, uno spostamento che ha quindi a che fare con la soggettività dell'individuo piuttosto che solo con il sapere in quanto tale. La società

¹³ Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1997.

postmoderna, seguendo la posizione di J.F. Lyotard¹⁴, è una società nella quale il sapere è la principale forza produttiva, come un tipo particolare di merce e strumento di controllo. In questa logica una società incardinata su saperi e conoscenze, sul ruolo delle informazioni e sulla necessità di possedere le competenze necessarie per poter produrre dette informazioni si può definire una società conoscitiva, nella quale non sarà più sufficiente avere informazioni, sarà necessario essere capaci di organizzare in modo nuovo le informazioni già possedute¹⁵.

Il pensiero post-moderno mette in crisi o propone nuovi significati al termine *contesto*¹⁶ di apprendimento, viene messo in discussione il contesto istituzionale e formale nel quale un soggetto è inserito, svolge un insieme di attività organizzate e strutturate, agisce e conseguentemente apprende.

¹⁴ La conoscenza perde il suo statuto di assoluto, inteso come verità, e cede al paradigma dei giochi linguistici. Cfr. J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1985, cfr. anche D. Secondulfo, *Per una sociologia del mutamento*, 2001, *op. cit.* p.16-17.

¹⁵ Assumere la società postmoderna come società conoscitiva significa considerare la possibilità o l'esigenza di mettere i soggetti nella condizione non solo di acquisire le informazioni, ma anche di acquisire le competenze e le conoscenze per utilizzare e controllare le informazioni stesse. (cfr. J.F. Lyotard, 1985, p.12 *op.cit.*).

¹⁶ In prospettiva sociologica il termine *contesto* rimanda ad una concezione della realtà intesa come *realtà complessa*, in continuo mutamento, non mai afferrabile, cfr. A. Ardigò, *Per una società oltre il pos-moderno*, in O. Cellentani, P. Guidicini, *Nuovi percorsi di bisogno di formazione dell'assistente sociale*, Milano, Franco Angeli, 1992, p. 23-42, cfr. anche F. Lazzari, *L'attore sociale fra apparenze e mobilità. Analisi comparate e proposte socio-educative*, Padova, Cedam, 2000, cfr. anche D. Secondulfo, 2001, *op.cit.*). Dal punto di vista pedagogico il contesto si intende come <<[...] il prodotto integrato di tutti gli elementi in questione, soggetti, in riferimento tanto ad una storia passata quanto ai piani, obiettivi, aspettative attuali, situati in trame di relazioni sociali che si collocano in un setting fisico in continua evoluzione nel tempo>>, cfr. F. Santoianni, M. Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Bari-Roma, Laterza, 2003, p.86.

Si ritiene che si possa apprendere in diverse situazioni, come in contesti non istituzionali o meno formali quali la famiglia, il luogo di lavoro. Emergono, in tal senso, altri significati riferibili al termine contesto come: *contesto virtuale*, inteso come contesto non localizzato, non definito, non del tutto visibile, il *contesto di comunità*, inteso come contesto nel quale il soggetto interagisce con gli altri, si identifica, si relaziona, ma ancora il *contesto locale* e il *contesto globale* di appartenenza, e infine *contesto come luogo di definizione del sé*, di vissuto e di appartenenza e ancora contesto che non può essere disgiunto dall'azione e dall'individuo che esercita o vive detta azione.

La nozione di contesto risulta anch'essa più univoca, e simultaneamente riferibile a diversi elementi quali: sistemi sociali, ambienti fisici, collocazioni e posizionamenti del soggetto in un determinato ambiente, evoluzione del contesto¹⁷.

Se i concetti di *soggetto, conoscenza e contesto di apprendimento*, sono multipli, diversificati, in transizione, senza una precedenza epistemologica dell'uno sull'altro, trova conferma anche il significato multiplo di apprendimento, che viene differentemente usato e distinto come *apprendimento permanente, apprendimento lungo il corso della vita, apprendimento situato, apprendimento formale e apprendimento informale*.

¹⁷ Santoianni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, 2003, p. 86, *op.cit.*

La visione del soggetto di derivazione pragmatista e in sintonia con il postmoderno delinea un individuo in costante costruzione, immerso in un processo di relazione in itinere, in divenire, che assume la caratteristica di *essere mai compiuto*. Un soggetto che è anche coscienza nella misura in cui la riflessione costruisce il soggetto interiore postmoderno, un soggetto che va oltre se stesso attraverso il dialogo, e costruisce ed elabora quell'io multiplo che rappresenta la condizione della postmodernità e né identifica la sua identità.

La visione, inoltre, della mente e del pensiero, di derivazione pragmatista e soprattutto neopragmatista (rintracciabile ad esempio nel pensiero di R. Rorty¹⁸), rimanda a modalità cognitive definite esternalistiche, in cui i fattori esterni al soggetto sono determinanti per definire i pensieri e costituiscono le premesse alle interpretazioni soggettive delle azioni, ma anche delle credenze e degli atteggiamenti sulle stesse azioni ed esperienze.

2.2 L'evoluzione dei significati sull'apprendimento

L'apprendimento oggi propone l'idea di un "*continuum educere*", l'idea che un soggetto non abbia mai terminato di imparare, non sia definito, ma in "*transito*". L'intero arco della vita assume significato e occasione di apprendimento, a discapito del tradizionale esclusivo interesse per i primi anni di vita e sviluppo dell'apprendimento dell'essere umano, si

¹⁸ Cfr. Cambi F., *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Per una teoria dell'educazione*. Roma, Armando, 2002, Vol 2.

viene riconoscendo una possibilità di apprendimento ad ognuna delle età dell'esistenza e una focalizzazione sull'acquisizione di conoscenza ed elaborazione cognitiva in contesti quotidiani ed esperienziali.

La prospettiva pone l'obbligo di attrezzarsi degli strumenti adatti ad affrontare ogni passaggio della vita, essere in grado di continuare ad imparare assume una importanza determinante. Derivano secondo queste prospettive, significati diversi in merito ai contesti di apprendimento: l'idea di una molteplicità di situazioni e di momenti di apprendimento sradica completamente le logiche formative ed istruttive siano esse destinate a discenti giovani o adulti.

L'educazione, in quanto processo di crescita della persona, è un processo permanente che va assai oltre le attività specificamente realizzate nelle istituzioni scolastiche e formative, coinvolgendo sempre più gli individui al di fuori delle sedi cosiddette formali dell'istruzione. L'idea di scuola come istituzione educativa, come oggetto unico di costruzione di processi di apprendimento viene superata, ciò comporta il superamento di una visione sequenziale della formazione e dell'apprendimento dell'individuo e sviluppa una attenzione diretta a cogliere e a valorizzare le esperienze, potenziali e reali, nella vita degli individui e delle collettività.

Costruire il significato attraverso la riflessione, elaborare e riflettere sull'esperienza e sulle azioni, apprendere da processi di cambiamento e

trasformazione sono criteri che hanno accomunato gli studiosi in tema di apprendimento informale.

Si può ritenere che l'educazione informale sia sempre esistita, di fatto, nell'esperienza degli individui e della collettività, in quanto gli uomini e le donne hanno sempre saputo trarre insegnamento dalle proprie ed altrui esperienze.

In generale possiamo affermare che le diverse correnti di pensiero hanno influenzato due generali approcci alla visione del soggetto che apprende e che conosce: una visione nella quale l'apprendimento è ancora inteso come attività di istruzione e formazione in senso tradizionale, i cui scopi sono l'adattamento alla società, l'acquisizione di conoscenze e competenze per formare ad uno specifico ruolo, o per sopravvivere, ed una visione del soggetto che apprende in ogni contesto della vita quotidiana, non solo in momenti e contesti correlati alla formazione tradizionale. Questa seconda visione del soggetto che apprende ha posto l'idea di modalità di acquisizione di conoscenze anche diverse dalle tradizionali conoscenze insegnate, risultato di attività ed esperienze extra-scolastiche, culturali, sociali, lavorative, non sempre intenzionalmente progettate per lo scopo di apprendere o sviluppare apprendimento.

Il dibattito epistemologico in atto, ma anche le nuove istanze sociali hanno contribuito a modificare i significati, intendendo l'educazione come reale capacità di acquisire nuove conoscenze sia attraverso le espe-

rienze che attraverso percorsi formativi specifici, come accrescimento e differenziazione delle strutture formative e perdita di valore dell'istruzione tradizionale pedagogica, come sviluppo di saperi procedurali, organizzativi e tecnologici, consustanziali e a volte modulatori dei saperi tradizionali.

A fronte di questo cambiamento paradigmatico si configurano nuove strategie e nuovi ruoli degli attori del processo di apprendimento, ma soprattutto l'esigenza di identificare, legittimare e porre in primo piano il tema della conoscenza.

Nella tradizione pedagogica il rapporto insegnamento-apprendimento si presentava fortemente asimmetrico nella sua relazione. Di fronte alle nuove strategie di apprendimento e alla pluralità e alla differenziazione dei processi di formattività, le dinamiche di acquisizione di conoscenza e saperi concorrono a riposizionare il ruolo dei partecipanti al processo di formazione.

Processi di auto-apprendimento si intersecano con processi di etero-apprendimento e infine, a processi di trasformazione individuale.

Il sapere diviene un insieme di modi diversi di acquisire conoscenza, il modello lineare di trasmissione delle conoscenze formali va ad interagire con altri modelli di acquisizione di conoscenza, e come afferma G.

Bateson occorre allora attrezzarci per <<imparare a specificare, a comprendere come conosciamo, come decidiamo, come pensiamo>>¹⁹.

Il processo di spiegazione e comprensione della conoscenza e conseguentemente dell'apprendimento, ha ricevuto notevoli influenze dai paradigmi della razionalità moderna i cui riferimenti si ritrovano nel comportamentismo e nel cognitivismo (oltre che ad altre correnti di pensiero filosofico e sociologico, e di psicologia clinica).

Questi apporti hanno contribuito a costruire le fondamenta delle attuali concezioni dell'apprendimento.

Il punto di vista post-moderno (costruttivista) degli anni '80 in poi in campo psico-pedagogico ha contribuito a sradicare ulteriormente una visione unitaria sui processi conoscitivi. Se per il comportamentismo la verità è esterna al soggetto è statica e non modificabile e l'apprendimento è inteso come una risposta per un rinforzo, per il cognitivismo la verità è conosciuta attraverso schemi cognitivi e l'apprendimento è un processo di recupero e gestione di informazioni.

Per il costruttivismo la verità si fonda sulla costruzione di significati condivisi, secondo tale approccio, l'apprendimento passa dalla centralità dell'ambiente e del discente come soggetto passivo (tratti tipici degli approcci comportamentismi o positivisti) alla visione attiva del soggetto che apprende (approccio umanistico e costruttivista), dal paradigma

¹⁹ Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976, pp. 78-82.

dell'insegnamento al paradigma dell'apprendimento. Concetto centrale del costruttivismo è la conoscenza umana, l'esperienza, l'adattamento, come partecipazione attiva dell'individuo nella costruzione e comprensione della realtà. È il soggetto che crea la realtà alle quali risponde, la realtà non può essere considerata oggettiva e indipendente dal soggetto che la esperisce.

La conoscenza è un <<fare significato>>, un'operazione d'interpretazione creativa, che lo stesso soggetto attiva tutte le volte che vuole per comprendere la realtà che lo circonda²⁰. La centralità dei processi di apprendimento, generati dal riconoscimento della pratica come fonte per una nuova teoria, la necessità di una riflessione prima, durante e dopo il corso dell'azione, l'attenzione ai contesti sociali nei quali i processi cognitivi sono favoriti, pongono al centro del processo di apprendimento l'interazione *teoria-pratica, pensiero-azione, mente-mano* che sono gli assunti del paradigma costruttivista, la conoscenza non può mai essere distinta tra soggetto e oggetto, è condizione reale. Seppure non si possa definire un filosofo del costruttivismo anche J. Dewey si riferisce al processo di conoscenza definendo questa non una copia di qualcosa che esiste già, ma come strumento del soggetto che agisce e conosce nel suo ambiente.

Il costruttivismo non crea ne spiega una qualche realtà esterna, ma mostra che non esiste un interno e un esterno, che non esiste un mondo di

²⁰ Bruner J.S., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

oggetti che stanno di fronte a un soggetto. Esso mostra piuttosto che la divisione soggetto-oggetto, non esiste: che l'apparente divisione del mondo in coppie di opposti è costruita dal soggetto.

Un'evoluzione del paradigma costruttivista è rappresentato dal costruttivismo socio-culturale²¹, secondo cui la conoscenza è intesa come un insieme di artefatti culturali, riferiti ad un preciso e specifico contesto socio-culturale e ad una comunità di appartenenza. In questo senso la conoscenza è anche un artefatto sociale, costruito ed elaborato, in un determinato periodo, da sollecitazioni, critiche, interazioni, revisioni tra i membri della comunità, intenzionalmente o meno. La conoscenza è, secondo questo paradigma, l'interrelazione di un artefatto in un contesto, prodotto di un'interpretazione, azione, osservazione e riflessione.

D.H. Jonassen²², ha individuato tre poli che definiscono il concetto di conoscenza, secondo il paradigma costruttivista socio-culturale: il contesto, la collaborazione, la costruzione.

Il contesto è inteso come interazione del discente nel setting di apprendimento (metodologie, strategie e strumenti didattici), la collaborazione è intesa come la relazione reciproca del discente con gli altri membri (della classe, della comunità, dell'organizzazione, altri autori definiscono il contesto come comunità di apprendimento), la costruzione è intesa come processo riflessivo e meta cognitivo di tipo interiore.

²¹ Cfr. Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002, pp.43-67

²² Ivi, p.63-64, *op.cit.*

L'apprendimento viene definito come azione consapevole guidata da intenzione e riflessione²³. La riflessività e la meta-cognizione diventano quindi momenti centrali nel processo di apprendimento secondo la logica costruttivista.

L'apprendimento secondo il paradigma costruttivista è centrato sul soggetto che apprende, soggetto che costruisce la propria conoscenza attraverso un'iterazione continua con l'ambiente culturale, sociale, fisico in cui vive ed opera. Esso viene così concepito come *attività cognitiva situata*, la conoscenza è definita e non scindibile dal suo stesso contenuto, dal suo contesto e dal processo.

Le posizioni e gli assunti sui significati di apprendimento, pur provenendo da scuole di pensiero diverse (da matrice pedagogica, o psicologica), hanno alcuni tratti in comune come la centralità sulla riflessività, il recupero dell'esperienza come processo di generazione di nuova conoscenza, come processo costruttivo del Sé e della propria identità, come occasione di cambiamento e miglioramento.

L'approccio di tipo esperienziale riflessivo concerne quindi non la teoria, ma la prassi, la prassi intesa come processo ricorsivo di esperienza e riflessione sulla stessa. L'esperienza del discente acquisisce quindi un ruolo di primaria importanza nel processo di apprendimento. Alla base dell'apprendimento c'è l'esperienza vissuta dal soggetto, esperienza che è

²³ Ivi, *op.cit.*

valore dell'apprendimento e sviluppo di sé. Il fine dell'apprendimento, in un'ottica centrata sul soggetto, risulta quindi essere il processo stesso. Non è solo importante il cosa, ma anche il come si apprende e come si utilizzano le conoscenze. Si impara ad imparare, attraverso l'esperienza e la riflessione su di essa, si impara ad avere un atteggiamento critico e a sviluppare la capacità di vivere in ogni contesto e ogni avvenimento come fonte di apprendimento²⁴. Secondo Dewey educare significa offrire esperienze significative e la teoria dell'educazione ha il compito di individuare tali esperienze²⁵. Questa prospettiva non è l'unica, né il pensiero postmoderno può essere inteso come universalistico per ragionare sul fenomeno, e nemmeno i paradigmi emergenti che da esso traggono origine possono considerarsi definitivi, universali e privi di critiche per approfondire e analizzare i processi, le modalità, le conoscenze che regolano l'apprendimento informale. Essi costituiscono delle cornici che consentono di guidarci nelle azioni epistemiche riferite a possibili significati di apprendimento e di interazioni educative.

²⁴ Brookfield S., *Adult Learning: An Overview* in Tuinman A., *International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press Oxford, (available on-line-. <http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/Adult Learning.html>) 1995.

²⁵ Dewey J., *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967. Sul pensiero del filosofo americano cfr. anche M. Laeng voce "Dewey", in *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1994, Vol IV.

2.3 Concezioni teoriche e prospettive sull'apprendimento informale e non formale

L'apprendimento è il risultato di molteplici processi (biologici, culturali, sociali) e che a seconda dei paradigmi di riferimento i teorici dell'apprendimento (psicologi, pedagogisti, sociologi) hanno assunto posizioni divergenti sottolineando di volta in volta differenti modelli e visioni congruenti alle caratteristiche dell'uomo e della realtà: l'apprendimento è stato o viene inteso sia come fatto unico, sia come fatto processuale, sia come un rinforzo positivo, sia infine, come un processo generativo di informazioni, o la costruzione di una nuova conoscenza, o l'adattamento a un cambiamento. Il senso, il significato e l'effetto di un apprendimento cambiano a seconda della natura dei sistemi, dei dispositivi in cui esso è inserito e secondo lo statuto dato alle persone e alle relazioni.

I significati attorno a questo termine hanno subito diverse modifiche: alcuni teorici hanno posto l'attenzione all'apprendimento come processo attraverso il quale il comportamento viene modificato, modellato, controllato, altri come J. Bruner²⁶ considerano l'apprendimento come sviluppo cognitivo e sviluppo di competenze, gli psicologi umanisti come C.Rogers, A.H. Maslow, hanno posto al centro del processo di apprendimento il coinvolgimento del soggetto sia affettivo che cognitivo, per altri

²⁶ Bruner J.S., *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988.

ancora l'apprendimento è altresì l'utilizzo delle proprie capacità e potenzialità per la realizzazione di sé.

E. Hilgard ritiene che vi sia un sostanziale accordo sul significato di apprendimento, formulato nelle varie teorie, ma un disaccordo sulle interpretazioni : << E' estremamente difficile formulare una definizione soddisfacente dell'apprendimento, che includa tutte le attività e i processi che vorremmo includere e che elimini tutti quelli che desideriamo escludere, ma questa difficoltà non è comunque un'imbarazzante fonte di controversia come le divergenze tra le varie teorie. La controversia è sui fatti e sulle interpretazioni, non sulla definizione >>²⁷.

In senso lato l'apprendimento si potrebbe definire come un processo mediante il quale, in funzione delle esperienze o circostanze del vissuto, si originano determinate modificazioni nelle abilità possedute dal soggetto. C. Scurati²⁸ propone il significato di apprendimento come processo di modificazione e miglioramento delle competenze di un soggetto, a seguito di stimolazioni ed esperienze.

T.E. Clayton²⁹ apprendere significa impegnarsi in un'esperienza che influenza la psiche e che provoca nel comportamento dell'individuo un mutamento.

²⁷ Cfr. Hilgard T.E. Bower G.B., *Theories of learning*, Appleton- Century-Crofts, New York, 1996, (trad.it) *Le teorie dell'apprendimento*, Milano, Franco Angeli, 1970, p.6.

²⁸ Scurati C., Lombardi F.V., *Pedagogia: termini e problemi*, Milano, Scuola Vita, 1979, pp.26-27.

²⁹ Clayton T.E., *Insegnamento e apprendimento dal punto di vista psicologico*, Milano, Martello, 1967.

L.P. Thorpe e A.M. Schmuller³⁰ sostengono che l'apprendimento è l'insieme delle modificazioni che assume l'individuo a seguito di stimoli e rappresentazioni passate e presenti, mentre F. Deva³¹ definisce l'apprendimento come acquisizione di capacità, di conoscenze, di comportamenti, determinati prevalentemente dall'ambiente, sia fisico, sia sociale, mediante le esperienze che il soggetto vive. L'apprendimento si manifesterebbe dalla trasformazione di apprendimenti successivi che favoriscono maturazione, miglioramento, progressione.

Anche G. Bateson³², nel definire il processo di apprendimento, pone l'accento sul concetto di cambiamento, ovvero ad una modifica di capacità e conoscenze nel tempo, una modifica originata da modi di pensare, ricostruire la propria identità, abitudini, decisioni (uno dei livelli di apprendimento che G. Bateson ha definito apprendere ad apprendere). Egli individua, infatti, cinque livelli di apprendimento: un apprendimento sotto forma meccanica, in risposta agli stimoli esterni, un apprendimento che modifica il tipo di risposte agli stimoli, ma non le azioni, un apprendimento trasformazionale che attraverso processi riflessivi e critici trova nuove risposte e modelli di azione, e infine un ultimo livello di apprendimento

³⁰ Thorpe L.P., Schmuller A.M., *Les theories modernes de l'apprentissage*, Parigi, PUS, 1956.

³¹ Deva F., *L'apprendimento nell'educazione contemporanea*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1979, pp. 9-10, 16-20.

³² Per G. Bateson l'apprendimento si evidenzia su due livelli: uno percettivo che comprende a sua volta un apprendimento definito e stabile e un apprendimento soggetto alla modifica dopo aver corretto eventuali errori, e un apprendimento che provoca cambiamento sullo stesso processo di apprendimento, anche in relazione ai contesti nel quale esso avviene o viene rielaborato (cfr. Bateson G., *Verso l'ecologia della mente*, 1976 *op.cit.*, cfr. anche Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, 2002, pp. 57-71, *op.cit.*)

che trasforma la dimensione individuale ad una dimensione fuori dal soggetto.

Le diverse definizioni e i diversi significati sopra descritti, fanno capire che è quanto meno arduo definire univocamente il concetto di apprendimento in questo senso anche R.M. Smith precisa che il termine apprendimento è usato con diverse accezioni e scopi e quindi difficile trarne una definizione condivisa: << [...] Si utilizza questo termine per riferirsi all'acquisizione e la padronanza di ciò che è già conosciuto di un argomento, all'allargamento e alla chiarificazione del significato della propria esperienza, ad un processo organizzato e intenzionale di verifica di idee che riguardano determinati problemi. In altri termini è utilizzato per descrivere un prodotto, un processo o una funzione >>³³.

È necessario tuttavia non fossilizzarsi su un'unica teoria dell'apprendimento, quanto piuttosto comprendere come le diverse componenti della profondità dell'esperienze, della riflessività e della capacità di azione siano riprese dai diversi costrutti teorici.

³³ Smith R.M., *Learning how to learn; applied theory for adults*, Chicago, Follet, 1988.

2.4 Apprendimento ed esperienza di vita

Sul significato soggettivo dell'esperienza del discente, la riflessione che egli opera su di Sé nel momento in cui apprende³⁴, che si traduce in una nuova consapevolezza e conoscenza, si sono concentrati diversi studi di provenienza diametralmente opposta, di psicologia dell'organizzazione e di psicoanalisi. Il modello di P. Jarvis, definito con il termine *experiential learning*, è collegato alle diverse situazioni di vita degli individui, l'apprendimento in questa ipotesi si realizza quando si verifica un'incongruenza tra biografia individuale e l'esperienza acquisita, incongruenza che richiede al soggetto una riflessione sulla situazione per affrontarla³⁵.

Secondo P. Jarvis ogni apprendimento comincia con l'esperienza. Egli delinea un modello nel quale l'apprendimento non si realizza solo in risposta alle esperienze, ma anche generando nuove esperienze che a loro volta permettono al soggetto il recupero di nuove conoscenze e capacità di azione.

Le vie attraverso cui realizzare o meno l'apprendimento esperienziale, sono per Jarvis diverse e raggruppabili secondo tre categorie: non-apprendimento (presunzione, non-considerazione, rifiuto), apprendimento

³⁴ Sul concetto di "apprendere dall'esperienza" (*learning from experience*, *experiential learning*, *formation experiencielle*, *apprentissage experienciel*), vi sono diversi contributi e un'ampia letteratura: cfr. Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Milano, Carocci, 2003, anche Alberici A., *Apprendere a tutte le età*, Milano, Mondadori, 2002.

³⁵ Per Jarvis l'apprendimento raramente avviene isolatamente dal mondo esterno del discente.

non riflessivo (apprendimento preconscious, apprendimento di abilità, memorizzazione) e apprendimento riflessivo (speculazione, apprendimento riflessivo, apprendimento sperimentale). Affinchè si generi apprendimento dall'esperienza, secondo Jarvis, è necessaria una riflessione sugli eventi, l'unica via che facilita l'apprendimento, via che viene definita dallo stesso autore una modalità superiore di apprendimento (*higher form of learning*)³⁶.

Il modello del processo di apprendimento inizia, in un primo stadio, nel momento in cui il soggetto vive un'esperienza (un episodio) nel suo contesto sociale e si crea l'unione tra il soggetto e l'esperienza, che può provocare l'apprendimento se in alternativa l'individuo sceglie di ignorare o rigettare l'esperienza, non avviene alcun apprendimento. In un secondo momento del processo di apprendimento Jarvis prevede tre modalità la cui combinazione consente di giungere a differenti tipi di apprendimento: riflessione, azione ed emozione (sentimento). I risultati di questa congiunzione favoriscono il soggetto a un possibile cambiamento dato dalla riflessione mentale e consapevolezza sulle proprie emozioni ed azioni, dalla possibile modifica dei significati soggettivi agli eventi ed esperienze ed, infine, dalla consapevolezza di affrontare situazioni o problemi simili alle situazioni esperienziali dalle quali ha acquisito apprendimento. Parvi

³⁶ L'autore propone il suo modello di apprendimento non solo come processo, ma anche approfondendo i concetti della persona nella sua integrità, il significato dei contesti sociali, e la natura dell'esperienza, modello che è forse più adatto a descrivere l'apprendimento adulto rispetto all'apprendimento in senso lato o rispetto all'apprendimento dei bambini, che non hanno capacità cognitive e riflessive già evolute.

considera l'apprendimento come un processo che coinvolge l'intera persona: il corpo inteso nei suoi diversi aspetti (genetici, fisici e biologici), la mente (intesa come conoscenze, attitudini, valori, emozioni, sensi), e le esperienze e le situazioni sociali, il cui contenuto viene percepito e reso cosciente, dando luogo a un cambiamento, un'aggiunta alla biografia individuale della persona inoltre.

L'apprendimento è quindi un fenomeno interattivo, non un processo interno che rimane isolato e circoscritto al singolo soggetto.

Partendo da altri paradigmi scientifici W.Bion³⁷, già nel 1962, rappresenta lo studioso che ha più di altri approfondito in modo innovativo la teoria psicanalitica della conoscenza, sostenendo che l'apprendimento dall'esperienza è un processo che ha a che fare con l'elaborazione personale e soggettiva delle informazioni e delle emozioni che accompagnano l'incontro con la conoscenza. Non è sufficiente il semplice atto di fare esperienza affinché vi sia un effettivo apprendimento, questo può avvenire nel momento in cui le informazioni esterne vengono collegate tra loro dall'attività mentale del soggetto, che rappresenta l'elemento di congiunzione tra la realtà interna e quella esterna. L'apprendimento si verifica nel momento in cui i contenuti vengono inseriti nelle preesistenti strutture della mente, sia sul versante cognitivo che affettivo, entrando a far parte così del proprio modo di essere e diventando parte integrante del Sé.

³⁷ Bion W., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando, 1990.

L'apprendimento non può dunque essere scisso dalle sue componenti emotive e affettive , né può prescindere dal confronto con le diverse emozioni che si attivano quando il soggetto si trova a dover integrare nella propria mente qualcosa a lui profondamente estraneo perché ignoto. Ogni apprendimento costringe il discente a mettere in gioco le proprie conoscenze e i propri assetti mentali, a confrontarsi con ciò che è incoscientemente percepito come problematico, portatore di ansia e inadeguatezza. Apprendere dall'esperienza acquista quindi il significato di elaborare gli aspetti emotivi connessi ai dati provenienti dall'esperienza, elaborando il Sé interno con la realtà esterna per poi ricongiungerli dentro se stesso.

Nel modello di D.Kolb³⁸, che descrive l'apprendimento adulto come un ciclo esperienziale, l'apprendimento non è solo il raggiungimento della conoscenza attraverso l'esperienza, ma il processo mediante il quale viene creata conoscenza mediante la trasformazione di altra conoscenza. Per Kolb non è sufficiente il ruolo attivo del soggetto in azione, affinché un'esperienza possa generare apprendimento³⁹. Il processo trasforma le esperienze vissute in concetti che generano nuova conoscenza se avviene una osservazione riflessiva e una nuova sperimentazione: un processo circolare in cui ogni conoscenza si sviluppa dall'esperienza concreta (fase 1) per poi seguire in un momento di osservazione riflessiva (fase 2), a cui segue una concettualizzazione astratta (fase 3) e successivamente la sperimentazione di altre esperienze (fase 4). Lo studioso pone l'accento sulla

³⁸ Kolb D.A., *Experiential learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984.

³⁹ Ivi, p.84

presa di coscienza e riflessione sull'esperienza come possibilità per il soggetto di favorire nuova conoscenza e competenza⁴⁰. Dalle quattro fasi del modello dell'apprendimento dall'esperienza di D.A. Kolb sono derivati i quattro "tipi" o "stili" di pensiero denominati: accomodatore (dalla sperimentazione attiva e dall'esperienza concreta); divergente (dall'esperienza concreta e dall'osservazione riflessiva); assimilatore (dall'osservazione riflessiva e dalla concettualizzazione astratta); convergente (dalla concettualizzazione astratta e dalla sperimentazione attiva). Ogni soggetto ha modi di apprendere, modi di conoscere, di fare e di divenire per realizzare se stesso, il soggetto a seconda del livello di riflessione, astrattezza e verifica attiva sulle esperienze, acquisisce diverse attitudini ad apprendere e ampliare le proprie conoscenze.

Facendo riferimento ad un altro paradigma, quello sociologico, P. Jedlowski sottolinea (quasi in linea convergente a Kolb), come per giungere ad appropriarsi di una conoscenza sull'esperienza sia necessario attribuire un senso ad essa << L'esperienza si fa sempre, nel senso che non possiamo fare a meno di sentire, conoscere e imparare. Ma si può non averla mai, nella misura in cui non ci separiamo, almeno qualche volta, almeno per qualche aspetto, dal flusso di questa vita, e non ce ne appropriamo provando ad attribuirle un senso >>>⁴¹.

⁴⁰ Fabbri D., *L'esperienza dell'apprendere. Riflessioni sui rapporti tra teoria, pratica e apprendimento*, in Di Nubila R., *Oltre l'aula. La formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni*, Padova, Cedam, 2005, pp. 118-136.

⁴¹ Jedlowski P., *Storie comuni*, Milano, Mondadori, 2000, p.209.

2.5 Apprendimento e auto-direttività

Gli studi più recenti riservano maggiore attenzione non tanto alle capacità di auto organizzazione del proprio apprendimento, quanto alle capacità del soggetto di esercitare una auto direzionalità (*self-directing in learning*) del proprio processo di apprendimento, come capacità e modalità di apprendimento autonomo, flessibile, e auto-controllato in rapporto agli obiettivi e alle strategie apprenditive, che è capace di mettere in atto l'individuo per guidare il proprio apprendimento⁴². La moderna definizione di apprendimento auto-diretto (*self-directed learning*), sta a significare sia un processo di apprendimento sia un processo formativo, che si avviano senza affidarsi ad un insegnante, ad un gruppo, senza facilitatore e senza un'organizzazione formativa.

Si può definire apprendimento auto diretto un percorso di apprendimento libero, auto-costruito, auto-valutato, auto-individuato e volto allo sviluppo di saperi, competenze e abilità diverse, in condizioni di autonomia e soggettualità totali⁴³. L'enfasi dell'apprendimento auto diretto è sul controllo esercitato dal discente stesso sul processo, piuttosto che dall'esterno, dalla possibilità di utilizzare il proprio stile personale nell'acquisizione del sapere, dalla libertà di stabilire tempi e modalità e soprattutto e strategia nei processi meta cognitivi. Il processo di appren-

⁴² Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori, 2002, p.95-96.

⁴³ Demetrio D., *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Milano, La Nuova Italia, 2000, p.197.

dimento in questo caso è soprattutto estraneo ai contesti istituzionali, e molto dipendente dal soggetto e dalle sue esperienze. L'autoformazione come "formazione di se stessi" e "formazione da soli" attiene sia alla conoscenza di sé, sia alla costruzione della propria identità.

L'apprendimento auto-diretto significa partecipare attivamente alla costruzione di sé, consapevolmente, ma anche talvolta impotenti alle trasformazioni interne ed esterne che la vita propone.

P. Carrè⁴⁴ ha individuato cinque indirizzi riconducibili ai paradigmi dell'autoformatività e auto-apprendimento: una *conoscitiva ed una esistenziale*, secondo un grado diverso di predominanza e intervento del soggetto che apprende.

L'autodirezione del proprio apprendimento non è sempre possibile, sia in quanto il soggetto stesso non ha le competenze o le possibilità per capire e decidere cosa, come e da chi apprendere, sia perché il soggetto a volte è inserito in contesti sociali ed organizzativi nei quali il controllo sui processi e sui contenuti dell'apprendimento non sempre sono governati dallo stesso individuo e consapevolmente.

D.W. Mocker e G.E. Spear⁴⁵ ritengono che vi sia una situazione complessa tra individuo e istituzione (ad esempio organizzazione professionale) che influisce sulle capacità di auto direzione dell'apprendimento,

⁴⁴ Cfr. Carrè P., Moisan A., Poisson D., *L'autoformation*, Parigi, Puf, 1997, p.108.

⁴⁵ Mocker D.W., Spear G.E., *Lifelong Learning: Formal, Non-Formal, Informal and Self-Directed*, ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Columbus, OH, 1982.

secondo cui è possibile che vi sia auto direttività più il soggetto ha il controllo sia sui contenuti che sui processi di apprendimento, mentre diminuisce quando il controllo è esercitato dall'istituzione di appartenenza.

L'apprendimento auto-diretto, si potrebbe considerare il prototipo dell'apprendimento intenzionale, ma esso può avvenire in situazioni sia formali che informali, ovvero situazioni nelle quali seppure il soggetto esercita una volontà o una motivazione verso un obiettivo di apprendimento, il percorso di conoscenza può essere occasionale, non strutturato, non organizzato.

2.6 Contesti formali, non-formali, informali dell'apprendimento

Il termine apprendimento è entrato nel lessico di chi si occupa di studi sull'educazione, sostituendo o mettendo in secondo piano i termini come istruzione o addestramento.

Questa svolta è rappresentata, dall'adozione della frase apprendimento permanente, che, seppur con molteplici significati, assume che le persone imparano in molti *setting* diversi e che solamente alcuni apprendimenti avvengono in circostanze e luoghi di apprendimento cosiddetto istituzionale (come in classe, nelle istituzioni scolastiche e formative). L'importanza di apprendere attraverso l'esperienza viene anteposto e distinto dall'apprendimento strutturato, organizzato, accreditato.

A quasi un secolo di distanza, nel rapporto J. Delors⁴⁶ focalizzando l'attenzione e l'importanza di una educazione per tutta la vita e conseguentemente la centralità di processi permanenti di educazione e apprendimento, viene trascurata l'educazione formale e si tende a valorizzare quella non formale e informale. Il rapporto si concentra sui sistemi di istruzione ed educazione, più che sull'apprendimento e i processi ad esso correlati, ma l'attenzione ai contesti non formali e informali avvicina il divario "teorico" tra "educazione" e "apprendimento" e contamina tutte le ricerche e gli studi.

Se l'apprendimento lungo l'arco della vita è senza soluzioni di continuità, ciò mette in luce la complementarità dell'apprendimento formale, non formale ed informale, il fatto che si possono acquisire conoscenze utili in diverse situazioni, contesti e momenti della vita. Implica di fatto che la maggioranza degli apprendimenti si realizzano come risultato di esperienze consapevoli, anche se ciò non preclude la possibilità che alcuni eventi che si realizzano alla periferia⁴⁷ dell'esperienza consapevole siano comunque interiorizzate.

Vi è tuttavia una confusione concettuale sui termini e significati di apprendimento formale e non formale, anche perché i confini che distinguono i diversi tipi di apprendimento sono molto difficili da individuare.

⁴⁶ Delors J., *Nell'educazione un Tesoro, Rapporto Unesco Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*, Roma, Armando, 1997, p.107.

⁴⁷ Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, 2002, p.100 *op. cit.*, cfr. anche Polanyi M., *La dimensione inespressa*, Roma, Armando, 1990, anche Polanyi M., *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi, 1990.

Nel *Memorandum sull'istruzione ed educazione permanente*⁴⁸

vengono distinte tre diverse categorie fondamentali di apprendimento lungo l'arco della vita:

- ***apprendimento formale*** – apprendimento che avviene in contesti istituzionali delegati all'istruzione e formazione, e che porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute. Esso è costituito da un insieme di conoscenze che l'organizzazione sociale intende promuovere, sviluppare, tramandare.
- ***apprendimento non formale*** – apprendimento che avviene al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato all'interno di specifiche comunità di riferimento come sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi di società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici, gruppi di volontariato, sport e tempo libero). Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali.
- ***apprendimento informale*** – apprendimento intrinseco all'esperienza quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze.

⁴⁸ Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Commissione Europea, Bruxelles, 2000, pp.8-9.

Per P.H. Coombs⁴⁹ l'apprendimento informale è di gran lunga la forma più comune di apprendimento in età adulta, di tipo spontaneo, non strutturato che avviene in diverse situazioni ed è una delle tre tipologie di apprendimento, che si distingue dalle altre per il diverso livello di autodirettività dell'apprendere e che per questo autore assume lo stesso significato. Le altre due forme di apprendimento si riferiscono e distinguono principalmente per il diverso *setting* di apprendimento uno di tipo istituzionale e uno di tipo non formale. Lo studioso sostiene che l'educazione non formale al pari di quella formale è utile per definire le diverse tipologie di attività educative organizzate e ritiene che non sia definibile come un sistema formativo vero e proprio, ma una definizione generica, diversamente N.J. Coletta⁵⁰, che propone una definizione di "informale" come un processo reale durante il corso della vita, in cui ogni individuo acquisisce attitudini, valori, capacità, conoscenze dell'esperienza quotidiana, dalle influenze educative e dalle opportunità presenti nei diversi contesti, (dalla famiglia dal lavoro, dal gioco, dai mass-media ecc). Egli, inoltre, afferma che l'educazione formale, informale e non formale è strutturalmente unica e può essere distinta dal contenuto, dalla metodologia, dalle tecniche di organizzazione degli elementi.

⁴⁹ Coombs P.H., *Formal and nonformal Education: future strategies*, in Titmus C.J., (a cura di), *Lifelong Education for Adults. An International book*, Oxford, Pergamon Press, 1989, pp.57-60.

⁵⁰ Coletta N.J., *Formal, Nonformal and Informal Education*, in Tuijman A.C. (a cura di), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Oxford, Pergamon Press, 1996, p.26.

K. Illeris⁵¹ chiama apprendimento informale l'apprendimento quotidiano, un apprendimento che avviene in ogni momento della vita privata e sociale e in contesti non-organizzati, che avviene senza una formazione esterna imposta da programmi o istituzioni di tipo formale, come la scuola. Altri autori che si sono occupati di ricerche sull'apprendimento informale e sull'educazione informale, contrappongono il concetto di forme naturali di apprendimento, a quelle formali.

Le forme naturali di apprendimento identificate sono ad esempio: apprendimento del fare, apprendimento dell'esperienza, apprendimento della riflessione (*learning by doing, learning by experienxe, learning by reflection*).

L'apprendimento formale di solito è elencato in un curriculum di studio (o programma), è insegnato ed è valutato con un *set* di standard che non sono determinati dallo studente, ed include attività come corsi, seminari ed addestramento formale, mentre l'apprendimento informale è volontario, spesso basato sulle situazioni in cui gli individui si collocano.

L'apprendimento al di fuori dei contesti formali, assume le seguenti caratteristiche: una distribuzione sociale della conoscenza tra individui di un gruppo, organizzazione, contesto o interazione sociale, la manipolazione di strumenti utilizzate nelle pratiche, il ragionamento contestualizza-

⁵¹ Illeris K., *Adult education and adult learning*, Malabar, FL. Kriger, 2004.

to riferito a eventi e oggetti dell'esperienza, le competenze per affrontare le situazioni⁵².

Per D.W. Mocker e G.E. Spear⁵³ l'apprendimento informale si diversifica dall'apprendimento formale, in quanto il primo è meno o addirittura non è per nulla controllato né dal soggetto né dall'istituzione, a differenza del secondo totalmente controllato dall'istituzione e non dal soggetto.

L'apprendimento informale può accadere in qualsiasi contesto fuori dai percorsi formativi prefissati e deliberati.

Negli studi condotti da M. Eraut viene definita una categorizzazione teorica di apprendimento informale su tre livelli di intenzionalità che distingue:

- **apprendimento deliberativo** (apprendimento consapevole, progettato) *deliberative learning*,
- **apprendimento reattivo** (spontaneo, nel quale il livello di intenzionalità varia a seconda di situazioni e contesti) *reactive learning*,
- **apprendimento implicito** (nel quale non vi è alcuna intenzione e consapevolezza di imparare) *implicit learning*.

⁵² Cfr. Resnick L.B., *Imparare dentro e fuori dalla scuola*, Pontecorvo C., Ajello A.M, Zuccherma-
glio C.,(a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Led, 1995 , pp.61, anche in Al-
berici A.,*Imparare sempre nella società della conoscenza*, 2002, *op. cit.*

⁵³ Mocker D.W., Spear G.E., *Lifelong learning: Formal, non-Formal, Informal and Self-Directed*,
1982, *op.cit.*

Le esplicitazioni formulate da M. Eraut sui livelli di apprendimento informale, indicano le possibili relazioni temporali tra un episodio di apprendimento e le esperienze che consentono ad un soggetto l'acquisizione di nuove conoscenze. Eraut ritiene che il contesto nel quale accade l'apprendimento è sempre il presente, mentre l'oggetto dell'apprendimento (ad esempio l'esperienza) può essere nel passato, presente o futuro, la pianificazione delle opportunità di apprendimento futuro è spesso di tipo informale, le opportunità potrebbero invece essere formali o informali.

Prendendo in parte le distanze da altri studi sull'apprendimento esperienziale⁵⁴, Eraut sostiene che parte del problema è che quando noi ci riferiamo a un'esperienza, probabilmente stiamo pensando ad un solo episodio o incidente o evento particolare, ma quando noi parliamo di come abbiamo imparato, probabilmente dovremmo rifarci o ci rifacciamo a tutti i nostri apprendimenti accumulati da una serie di episodi ed eventi accaduti nel corso del tempo. Per Eraut la più importante caratteristica che distingue l'apprendimento non-formale da quello formale è la presenza di un'intenzionalità ad apprendere⁵⁵, in molti *setting* formativi, gli studenti,

⁵⁴ Le critiche sull'apprendimento esperienziale asseriscono che ragionare sulle esperienze rischia di separare i contesti dall'esperienza dai processi di apprendimento, cfr. Fenwick T., *Learning through experience: Troubling orthodoxies and intersecting questions*, Malabar, FL, Krieger, 2003.

⁵⁵ Questa attenzione al carattere intenzionale dell'apprendimento, trova una connotazione, in logica postmoderna, diversa e quasi contrapposta in riferimento alla vita sociale (potremmo dire anche contesto sociale), secondo cui vi sarebbe una predominanza nella vita sociale di una *non intenzionalità delle azioni*, (effetti non intenzionali, connessioni non intenzionali, razionali-

discenti sperimentano un insieme di approcci formali e non- formali di apprendimento.

V. J. Marsick e K. Watkins⁵⁶, che si concentrano sugli studi dell'apprendimento informale sul posto di lavoro, (*informal and incidental learning in workplace*) sostengono che l'apprendimento informale può accadere sia in contesti istituzionali (come una classe, una organizzazione) sia in contesti non istituzionali, aggiungono che, non solo è un apprendimento riferito all'individuo, ma rimane primariamente nella mano dello stesso discente. Esse accentuano la differenza tra *apprendimento intenzionale* e *apprendimento incidentale*, tuttavia la loro tesi rimane una semplice distinzione tra due modalità di apprendimento. Si riferiscono all'apprendimento intenzionale come un tipo di apprendimento informale, ritenendo che l'apprendimento auto-diretto, sia un'alternativa all'apprendimento non intenzionale, (esso viene anche definito come un sottoprodotto di altre attività come l'organizzazione socio-professionale, il contesto, l'ambiente, l'organizzazione nella quale sono immersi i soggetti e che condizionano o facilitano l'acquisizione di nuovi apprendimenti). L'apprendimento informale può essere incoraggiato intenzionalmente da

tà non intenzionale), dovute ad una dissociazione tra soggetto e sistemi sociali e fenomeni sociali (Ardigò A., *Per una società oltre il postmoderno*, 1992, p.31-32, *op.cit.*).

Sul concetto e significato di *intenzionalità*, in prospettiva pedagogica interessante è il contributo di Cambi F., *Intenzionalità: una categoria pedagogica*, Unicopli, Milano, 2004, cfr. anche Castiglioni M., "Intenzionalità" in Bertolini P., *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erikson, 2006, pp. 119-130.

⁵⁶ Marsick V.J., Watkins K., *Informal and incidental learning*, London and New York, Routledge, 1990.

un'organizzazione o può non originarsi nonostante si operi in ambiente favorevoli all'apprendimento.

L'apprendimento incidentale invece avviene in ogni occasione, anche se le persone non né sono sempre consapevoli⁵⁷. Marsick V.J, M.Volpe⁵⁸, successivamente in un loro studio, definiscono apprendimento informale un apprendimento integrato e associato alla quotidianità e all'esperienze, provocato da un cambiamento interno o esterno, non estremamente consapevole, di natura incidentale, generato da un processo induttivo di riflessione ed azione, collegato ad apprendimenti di altri. Essi ritengono che l'apprendimento informale ed incidentale è il cuore dell'educazione e formazione degli individui, perché questo tipo di apprendimento è centrato sullo studio e l'analisi delle esperienze di vita e da ciò che si apprende dall'esperienza.

A . C. Rusaw⁵⁹ suggerisce, che l'apprendimento informale è un processo di apprendimento che avviene durante l'esperienza di ogni giorno, spesso a livello subconscio.

Anche D.Beckett, P. Hager⁶⁰ distinguono l'apprendimento tra formale e non- formale (tra apprendimento di tipo istruttivo e specialistico e *setting* di apprendimento non-specialistici e istruttivi), sostenendo che

⁵⁷ Ivi, p. 12

⁵⁸ Marsick V.J. Volpe M., *The nature of and need for Informal Learning*, Marsick V.J., and Volpe V., *Informal Learning on the Job*, New York ,Advances in Developing, 1999.

⁵⁹ Rusaw A.C.,*Learning by Association : Professional Associations as Learning Agents*, in <<Human Resource Development Quarterly>> 6(2), 1995, pp. 215-226.

⁶⁰ Becket D.,Hager P,*Life, work and learning: Practice in postmodernity*, Routledge International Studies in Philosophy of Education, Londra, Routledge, 2002.

l'apprendimento formale non dovrebbe essere visto come superiore ad altre forme di apprendimento, e propongono un nuovo paradigma emergente dell'apprendimento, che viene esemplificato definendolo *apprendimento informale sulla pratica professionale*. Esso sarebbe un apprendimento di tipo: organico, contestuale, basato sull'esperienza, sorge in situazioni dove lo scopo principale non è apprendere, attivato da discenti individualmente piuttosto che attivato da insegnanti o facilitatori, è un apprendimento spesso generato in forma collaborativa.

Il punto interessante, dopo questa articolata esposizione teorica, non sono i termini e le distinzioni offerte da questi autori, ma il riconoscimento condiviso che tipi di apprendimento più o meno intenzionali possono accadere nel posto di lavoro come una parte integrante del processo della pratica professionale e di acquisizione consapevole o meno di conoscenze e saperi.

2.7 Apprendimento informale: aspetti genealogici e critici

Per comprendere alcuni significati attorno al termine apprendimento informale è necessario capire da dove questo termine trae origine e quali e quanti significati si intersecano con esso. Se in un primo periodo l'attenzione si è focalizzata (e forse ancora oggi ampiamente presente quando ci si riferisce ad apprendimento informale) sui contesti che originano l'apprendimento, oggi il focus si è in parte spostato attorno al processo di intenzionalità soggettiva dell'apprendimento.

I termini apprendimento informale e non formale (*informal learning e non-formal learning*), recentemente utilizzati, derivano dal termine “educazione non formale” (*non-formal education*), da cui hanno assunto una parziale distanza di significato, accentuando i significati di formalità e informalità del processo di apprendimento, piuttosto che dell’atto educativo in senso stretto⁶¹.

Questa posizione selettiva di *formalità-informalità* dell’apprendimento come elemento per distinguere e anche definire gli apprendimenti di tipo informale, ha trovato alcuni sostenitori, ma anche forti critiche.

H. Colley, P. Hodkinson, J. Malcom⁶², ad esempio dopo aver esaminato attentamente le differenze di apprendimento in termini di formalità e informalità, hanno provato a classificare secondo alcuni criteri l’apprendimento e hanno desunto che si trattava di una classificazione am-

⁶¹ G.A. Straka propone un cambiamento di prospettiva di significato del termine apprendimento informale in cinque fasi storiche a partire dal termine “educazione non-formale” assunta dall’Unesco nel 1947, per giungere ad oggi al termine “apprendimento non formale” assunto dall’Unione Europea in connessione con la promozione di una politica dell’apprendimento lungo tutta la vita, cfr. Straka G.A., *Informal Learning: Genealogy, concepts, antagonisms and questions*, Brema, Institut Technik und Bildung, 2004.

⁶² I ricercatori hanno estratto alcuni criteri per differenziare gli apprendimenti in termini di formalità e informalità: educazione e non educazione, luoghi di educazione o comunità primarie, apprendimento e insegnamento intenzionale o volontario, apprendimento già strutturato o meno strutturato, apprendimento diversificato in base a criteri di valutazione e riconoscimento, momenti di apprendimento, apprendimento tacito o esplicito, apprendimento riferito ad un contesto specifico o trasversale, generalizzabile. All’interno della sottocategoria “attività di apprendimento” molti elementi non sarebbero stati categorizzati sullo stesso livello ad esempio: “apprendimento esplicito”, “apprendimento tacito” con la natura di conoscenza, cfr. Collet H., Hodkinson P., Malcom J., *Non formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation Report. Leeds, University of Leeds*, (consultabile sul sito http://infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm), 2002, anche cfr., Straka G.A., 2004, *Informal Learning*, p.6, *op.cit.*

bigua, soprattutto riferendosi al livello di apprendimento codificato in relazione alle condizioni esterne e al tipo di attività.

Un'analisi sul concetto dell'apprendimento unicamente distinto in base al livello di formalità, dimostra che questa definizione non riesce a comprendere tutti i livelli di apprendimento, specialmente rispetto alle condizioni soggettive e costitutive che generano gli apprendimenti e che sono anche quelle che spesso originano apprendimenti impliciti⁶³. Un'altra caratteristica da considerare è che le azioni sono spesso plasmate dal contesto nel quale avvengono, (rifacendoci ad una prospettiva di tipo socio-culturale, ma potremmo anche dire sociologica) le azioni si svolgono in contesti nei quali le persone apprendono norme di comportamento, valori e obiettivi e influenzano l'apprendimento.

Recentemente J. Colardyn e J. Bjornavold's⁶⁴ tentarono di dare una nuova definizione ai contesti di apprendimento formale, non-formale ed informale, sulla base di due presupposti: *l'intenzionalità ad apprendere del soggetto*, e il *contesto strutturale entro cui si apprende*. La domanda che i ricercatori si pongono è se il concetto di intenzionalità dell'apprendimento si riferisce solo ed esclusivamente al livello di forma-

⁶³ In prospettiva cognitivista esisterebbero diverse forme di apprendimento a seconda del modello interpretativo assunto, e in particolare a seconda degli stadi di consapevolezza e non consapevolezza, a seconda del minore o maggiore grado di funzionalità del sistema cognitivo, ovvero secondo questa prospettiva una parte delle funzioni apprenditive avverrebbero in modo non consapevole, a livello inconscio, o livello consuetudinario e autonomo, e implicito. Cfr. Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 1995,

⁶⁴ Colardyn D., Bjornavold's J., *Validation of Formal, Non-Formal, Informal Learning: policy and practices in EU Member State*, in <<European Journal of Education>>, Vol 39, n.1, 2004, pp.69-89.

lità e l'informalità del contesto in cui avviene l'apprendimento. Un apprendimento può essere sia intenzionale che non a prescindere dal tipo di contesti in cui si genera.

Oltre a considerare l'apprendimento a seconda del livello di intenzionalità e non intenzionalità G.A.Straka, introduce tre termini per comprenderne più a fondo il significato: *apprendimento implicito, esplicito e incidentale*⁶⁵. L'apprendimento incidentale può essere integrato tra l'apprendimento esplicito ed implicito, ma non sulla stessa dimensione, perché sia l'apprendimento esplicito che implicito può anche essere incidentale, o avvenire incidentalmente. Ragionare su questi tre livelli di apprendimento significa considerare l'apprendimento in particolare secondo una prospettiva soggettiva (sul processo cognitivo e meta cognitivo), e non tanto sulle condizioni e sul contesto, un esempio tipico è il gruppo dei pari. Non può esistere senza un'istituzione formale come la scuola (contesto), ma i gruppi di pari si organizzano informalmente senza condizioni pre-costituite quali una classe. Le interazioni in questo tipo di *setting* possono essere di tipo esplicito, implicito e incidentale o avvenire incidentalmente e soprattutto generando apprendimenti informali che non vengono designati o riferiti a specifici organismi istituzionali come la scuola, o non sempre. La stessa situazione informale può essere qualsiasi organizzazione anche quelle di tipo professionale.

⁶⁵ Straka G.A., *Informal Learning*, 2004, p.11, *op.cit.*

L'apprendimento non è un processo connesso esclusivamente al livello di formalità, ma anzi apprendimenti impliciti, espliciti ed incidentali hanno luogo indipendentemente dal loro contesto.

L'apprendimento informale riprendendo la prospettiva di Straka è un tipo di apprendimento che integra i concetti di formalità del contesto, di intenzionalità del soggetto più o meno esplicita e di incidentalità del processo cognitivo.

2.8 Le ricerche sull'apprendimento informale

La ricerca sull'apprendimento informale è un segmento di ricerca, che si inserisce nel panorama della ricerca di tipo educativo (accanto ad un filone di ricerca di matrice psicologica sulle pratiche e l'acquisizione di conoscenze da cui la ricerca educativa trae anche ispirazione paradigmatica⁶⁶), diversi sono i contenuti delle ricerche che spaziano dall'educazione implicita extrascolastica, all'educazione implicita familiare, all'educazione e apprendimento informale negli ambienti di lavoro (filone maggiormente indagato), alle fonti degli apprendimenti informali, all'efficacia degli apprendimenti informali, alle condizioni dell'apprendimento informale, all'apprendimento in attività non lavorative, all'apprendimento incidentale e intenzionale.

⁶⁶ Cfr. Eraut M., *Developing professional Knowledge and competence*, Londra, Falmer Press, 1994.

D.W. Livingstone indica, infatti, l'apprendimento informale come << ogni attività che comporta la ricerca di conoscenze o l'abilità che vengono esercitate fuori dai contesti istituzionali di istruzione e formazione, ogni apprendimento che avviene esternamente all'istruzione formale e non formale>>⁶⁷ .

Apprendere informalmente è una attività universalmente praticata, anche se non tutti se ne rendono conto, non la valorizzano in modo adeguato ovvero non trovano opportunità di sviluppare questa forma di arricchimento culturale.

D. Schugurensky⁶⁸, per cercare di chiarire i significati attorno al termine apprendimento informale, propone una tassonomia dell'apprendimento partendo da due categorie principali: l'*intenzionalità*, e la *coscienza* ad apprendere. Attraverso queste due categorie egli propone la suddivisione dell'apprendimento informale in tre forme: apprendimento

⁶⁷ Livingstone D.W., *Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian Survey of informal learning practices*, in «Canadian Journal for the study of Adult Education»13, 1999, p.51.

⁶⁸ Schugurensky propone alcuni esempi per chiarire i concetti: una persona sta guardando le notizie televisive e c'è un documentario circa l'ingiusto trattamento che un gruppo etnico ha ricevuto durante un particolare periodo, un fatto storico che l'osservatore non sapeva prima di questo momento, oppure un gruppo di amici è ad una festa ed un bambino sta soffocando, uno dei genitori soccorre il bambino prima che soffochi, i membri del gruppo fanno delle domande sulla procedura e le ragioni fisiologiche riferite al soccorso e immediatamente divengono consapevoli che loro impareranno qualche cosa nuova ed eventualmente potrebbero applicare in futuro se richiesto questa nuova conoscenza appresa informalmente, cfr. Schugurensky D., *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*, in NALL Working Paper No.19, Centre for the Study of Education and Work, Department of Sociology and Equity Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2000, p.7.

auto-diretto, apprendimento incidentale, apprendimento da socializzazione, facendo anche alcuni esempi su ciascuna forma di apprendimento.

L'apprendimento auto-diretto si riferisce ad un progetto di apprendimento dell'individuo senza l'assistenza specifica di un insegnante, educatore, istruttore, ma può includere la presenza di altri soggetti non in qualità di insegnanti. È un apprendimento intenzionale, perché l'individuo ha lo scopo di apprendere anche prima che il processo di apprendimento inizi, ed è un apprendimento consapevole, nel senso che vi è consapevolezza di imparare.

Diversamente l'apprendimento incidentale si riferisce ad un apprendimento generato dall'esperienza quando il soggetto non ha alcuna intenzione specifica ad apprendere, ma dopo aver vissuto l'esperienza diviene consapevole che vi è stato un apprendimento, ha acquisito nuove conoscenze, in tal senso è un apprendimento non intenzionale, ma consapevole. L'apprendimento per socializzazione (anche definito dallo studioso apprendimento tacito) si riferisce all'interiorizzazione di valori, atteggiamenti, comportamenti, abilità, riferibili alla vita di ogni giorno. Non solo non abbiamo nessuna intenzione a priori di acquisirli, ma non siamo consapevoli che stiamo acquisendo detti valori, atteggiamenti, abilità.

La distinzione sulle forme di apprendimento informale, usando i criteri di intenzionalità e consapevolezza per distinguere le diverse forme, suggerisce Schugurensky che vi possa essere una quarta forma di appren-

dimento intenzionale, ma non consapevole, che gli apprendimenti informali possano accadere individualmente, ma anche in gruppo, che l'apprendimento informale può aver luogo in qualunque spazio, come il posto di lavoro, la famiglia, una comunità ecc., che può accadere a qualunque età dalla nascita alla morte, che vi sono una varietà di fonti per apprendere informalmente. La consapevolezza di un apprendimento non intenzionale che è avvenuto attraverso momenti di socializzazione potrebbe non essere immediata, ma avvenire dopo molto tempo attraverso un riconoscimento retrospettivo, l'apprendimento informale, come altri tipi di apprendimento può essere aggiuntivo o trasformativo di abilità e conoscenze, esso può completare e rafforzare le conoscenze già acquisite in precedenza con l'istruzione formale e non formale, ma può anche essere in contraddizione.

La ripartizione di Schugurensky sull'apprendimento non esaurisce del tutto i significati attorno a questo termine, infatti non chiarisce il tipo di intenzionalità, non chiarisce se lo scopo dell'apprendimento è soggettivo o collettivo e quindi se l'apprendimento ha a che fare con un sistema di controllo sociale, trasformazione sociale, pratica sociale.

La ricerca di G. Cheetham e G. Chivers⁶⁹ sull'apprendimento informale distingue alcune forme di apprendimento che vengono generate in

⁶⁹ Essi hanno condotto interviste con 80 professionisti di 20 professioni diverse, somministrando un questionario riferito a sei professioni selezionate. Hanno rilevato che i professionisti inglesi imparano da una varietà di metodi informali di apprendimento, cfr. Cheetham G., Chivers G., *How professionals learn in practice: An investigation of informal learning amongst people*

contesti professionali come: apprendimento sul lavoro, apprendimento lavorando con colleghi esperti, apprendimento generato dal lavoro di squadra, l'analisi e la riflessione sulle esperienze, l'apprendimento generato dal rapporto con clienti, pazienti, ecc, imparare dagli altri e attraverso l'addestramento con altri colleghi, il sostegno di un mentore (tutor, collega anziano esperto), l'uso di un modello di comportamento, l'esperienza pregressa come fonte di apprendimento. In sintesi si evidenziano cinque fattori generali: l'opportunità di sperimentare una serie di esperienze, la motivazione ad acquisire le competenze necessarie per migliorare continuamente, la pratica adeguata nell'eseguire i vari compiti e funzioni per dominare le competenze richieste; la persistenza nel superare le difficoltà e nel perseverare quando le cose non stanno andando bene; l'influenza e il sostegno degli altri (come i colleghi di lavoro).

Un interessante ricerca è stata condotta da S. Gulati in riferimento alla comprensione e costruzione delle conoscenze durante corsi di formazione on-line. L'approccio di ricerca si basava sul paradigma costruttivista circa le forme e le modalità di apprendimento. Partendo da un repertorio di attività correlate a processi che avvengono interattivamente durante i corsi a distanza, la ricercatrice ha raccolto materiali diversi relativi a rappresentare alcune dimensioni dell'apprendimento (quali interviste audio registrate, materiali grafici, rappresentazioni metaforiche ecc.) e attraverso un

processo di codifica basato sulla *Grounded Theory* ha cercato di esplorare le differenze individuali delle modalità di apprendimento.

Da questo breve sommario di ricerche presentate sembra che il confine tra apprendimento informale ed intenzionale, conoscenze tacite ed esplicite, deliberative o reattive, ha cominciato ad essere esplorato, anche se la maggior parte di studi sull'apprendimento informale continuano ad ignorare o sottovalutare la profondità e la complessità dell'apprendimento tacito.

Comunque, la tradizione di ricerca concettuale ed empirica sull'apprendimento implicito sta cominciando ad offrire informazioni più chiare sull'interazione tra saperi impliciti e apprendimento intenzionale e memoria.

Le dimensioni emozionali e cognitive più funzionali all'apprendere o quello che i soggetti imparano sulle proprie emozioni, esperienze, azioni, sono argomenti poco affrontati: in realtà, è necessaria una maggiore enfasi e soprattutto una maggiore conoscenza di questi processi, sembra necessario recuperare l'attenzione sui significati personali degli apprendimenti dell'individuo epistemici e meta-cognitivi, specialmente in considerazione del fatto che le persone considerano ciò che imparano nei contesti di lavoro e di vita, più rilevanti e significativi rispetto all'equivalente conoscenze apprese nei contesti tradizionali di istruzione e formazione.

2.9 Apprendimento e conoscenza: possibili interpretazioni

Si è descritto come la concezione postmoderna abbia modificato i significati intorno alla natura della conoscenza e dell'apprendimento, abbia influenzato una visione e diverse riflessioni anche pedagogiche sul soggetto, sulla mente e sull'ambiente, di seguito si prova ad illustrare alcune differenze tra l'approccio postmoderno, l'approccio cognitivo e l'approccio socio-culturale, allo studio sull'apprendimento, senza che ciò significhi che l'uno sia più vero dell'altro, o che porti a risultati più significativi.

Una ricerca sull'apprendimento può assumere uno o più di questi approcci: cognitivo, socio-culturale e post-moderno⁷⁰.

Si vuole tuttavia prendere qualche distanza dall'immersione nella sola *pedagogia del postmoderno* (o epistemologia del postmoderno) dalla quale si riconoscono e si assumono alcuni punti significativi che orientano definizioni e ricerca, come la costruzione di una mente abituata all'interpretazione e incerta, la cultura come pensiero narrativo, il pensiero e la realtà come mutabili e nello stesso tempo interconnessi tra loro, la problematizzazione tra linguaggio e realtà, la verità come parziale, l'identità soggettiva come fluida. La stessa visione neopragmatista ricono-

⁷⁰ Una alleanza epistemologica tra scienze cognitive e scienze pedagogiche in riferimento a più paradgmi (costruttivistici, culturalistici, cognitivistici) è stata proposta anche dalla F. Santoianni e M. Striano in connessione alle teorie bioneuropsicologiche per fondare nuovi significati e nuove identità sul pensiero, sulla mente e sui processi meta cognitivi, cfr. Santoianni F., Striano M., *Immagine e teorie della mente. Prospettive pedagogiche*, Roma, Carocci, 2000.

sce che ogni forma di conoscenza empirica è giustificata e anche legittimata da schemi concettuali predefiniti, se questo è parziale vero rischia di presumere che le conoscenze (anche quelle originate dalla ricerca scientifica e speculativa) non siano confrontabili e siano giustificate tutte le relazioni tra raccolta dei dati, analisi dei dati e interpretazioni⁷¹.

La conoscenza accolla nel postmoderno le caratteristiche di non oggettività, non universalità, non assolutezza, è inoltre esito di un processo interpretativo e riflessivo del soggetto, è una conoscenza contingente e relativa, conseguenza di una comprensione profonda dei contenuti delle esperienze e delle azioni. L'assumere un atteggiamento neopragmatista implica distanziarsi parzialmente da un relativismo postmoderno *tout court*, che rischierebbe una deriva epistemica, rimanendo piuttosto ancorati alla ragione come strumento, principio e valore del processo interpretativo, ermeneutico e di ricerca.

L'apprendimento verrà studiato quindi secondo una *razionalità postmoderna*, esso è inteso come un concetto che ha a che fare con il diverso livello di intenzionalità e di consapevolezza del soggetto. L'apprendimento formale ed informale, altresì, viene inteso sia come attività cognitiva individuale, ulteriormente influenzato dalle credenze e dalle epistemologie ingenuie e soggettive che sottendono ai processi cognitivi e meta cognitivi e che il soggetto è in grado o è sollecitato a mettere in atto, sia in riferimento e fortemente radicato al contesto in cui il soggetto si col-

⁷¹ Sozio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci, 2005, p.24.

loca. Il contesto influenza l'apprendimento in quanto luogo sociale in cui si esplicano i processi e le pratiche situate dei soggetti stessi.

La conoscenza non viene ad essere l'esito di un processo di costruzione sociale come tenderebbe a ipotizzarsi secondo una visione radicale del postmodernismo, o secondo approcci di studio basati sulle comunità di pratica, quanto come processo individuale e consapevole delle proprie azioni ed esperienze.

Approfondire il fenomeno dell'apprendimento significherebbe, infine, assumere un atteggiamento non solo nell'impostazione metodologica dell'indagine che ammette un'epistemologia basata su procedure cosiddette *pure* alla base delle informazioni raccolte, anche la considerazione che la verità e la conoscenza sul fenomeno di studio non può essere fondata sulla sperimentazione, non può essere fondata esclusivamente sul rapporto tra soggetto conoscente e oggetto, non può essere solo una descrizione empirica della realtà, ma un atteggiamento legittimato dalla giustificazione e coerenza dell'interpretazione.

Riconoscendo all'orientamento razionalistico non tanto la pretesa di spiegare, legittimare e assumere le teorie cognitive e i processi cognitivi come assoluti e veri in quanto tali (che sarebbe in antitesi con l'approccio postmoderno), ma di superare una logica puramente autoreferenziale del pensare le proprie conoscenze e meta conoscenze, che potrebbe essere imputabile al solo approccio postmodernista, emerge una suggestione , di na-

tura epistemologica alla ricerca socio- educativa sull'apprendimento, basata in particolare sull'intreccio della prospettiva della cognizione situata con una filosofia che risponde alla razionalità postmoderna, nel quale l'apprendimento possa essere studiato sia nel suo atto cognitivo sia nel suo atto situato, considerando i diversi livelli di consapevolezza e meta cognizione e giungere a una visione soggettiva e contestuale del sapere.

Capitolo terzo

I contesti teorici di riferimento: rappresentazione e categorizzazione di conoscenze, azioni ed esperienze dell'individuo

3.1 Conoscenza e rappresentazione della realtà: quale rapporto

Partendo dal presupposto postmoderno che nessuna azione umana e neppure la conoscenza può essere ridotta a razionalità e leggi fisiche e deterministiche, che la conoscenza sarebbe il risultato di un processo di elaborazione meta-cognitiva, condizionata dal soggetto, e che viene costruita attraverso un processo di interpretazione di quanto ha già elaborato (sviluppo e pensiero), memorizzato (memoria), vissuto (esperienza e azione), si tratta di chiarire e rispondere quale rapporto sussista tra conoscenza e rappresentazione⁷² e quali siano i fattori che né determinano o modificano i significati.

⁷² Le scienze sociali (come la sociologia, la sociolinguistica, la psicologia sociale) hanno contribuito non solo a studiare criticamente il processo formativo visto nel suo insieme come sistema educativo, come rapporto tra soggetto e struttura sociale, ma anche a definire modalità e prospettive di indagine sulle conoscenze, sui saperi e sull'azione educativa in relazione anche alla costruzione delle identità soggettive e sociali. Questa attenzione complessiva verso una "epistemologia del processo formativo", in un'ottica di ermeneutica del soggetto, trova riscontro in particolare nella *sociologia riflessiva*, in cui scopo non è riferito a produrre conoscenze e spiegazioni assolute sulle realtà indagate (come la logica positivista), quanto interpretazioni "plausibili" per dare un senso alle modalità con cui i soggetti dicono, pensano e riflettono il proprio agire, (cfr. Melucci A., a cura di, *Verso una sociologia riflessiva*, Bologna, Il Mulino, 1998). L'approccio sociologico di tipo *riflessivo, qualitativo, ermeneutico*, trova ulteriore integrazione nello studio sui processi educativi, formativi con il pensiero di J. Bruner sulla differen-

Si vuole distinguere in questa sede la conoscenza intesa come pura rappresentazione mentale, dalla conoscenza intesa come pura rappresentazione della realtà. L'una e l'altra rappresentazione non possono essere autoescludenti, ma facenti parte univoca del processo che determina e costituisce le conoscenze e quindi l'apprendimento di un soggetto. La conoscenza in tal senso si de-assolutizza, si relativizza, ma nello stesso tempo si rielabora secondo possibili interpretazioni del proprio agire e del proprio pensare.

Secondo H. Putnam⁷³ i significati (e quindi anche le conoscenze, le nozioni) non sarebbero solo presenti nella mente, piuttosto sono significati multifattoriali, non esplicabili unicamente e del tutto in forma descrittiva, esplicita, piuttosto sono olistici. I significati intesi in senso olistico non possono essere *definiti* in termini universali e assoluti, fissati in forma immutabile, essi sono in parte una nozione normativa e in parte una definizione linguistica.

ziazione dei sistemi di significato nella comunicazione educativa, ma anche sulla cultura come narrazione del passato, presente e possibile, e si incrocia con altri approcci allo studio del sapere come il costruttivismo di Vygotskij di una visione situata dell'esperienza soggettiva e con il pragmatismo di Rorty nella quale l'esperienza umana è un percorso continuo di consapevolezza delle proprie potenzialità e di saperi come veicoli di sviluppo e di comprensione della realtà. In prospettiva sociologica il sapere e la conoscenza vengono rappresentati dal passaggio da un modello lineare (istituzione-soggetto), ad un modello interattivo (istituzioni, società, soggetto), ad un modello intrecciato nel quale le relazioni (soggetto, istituzioni, società, altre agenzie) modificano le azioni ed i significati che esse assumono per i soggetti coinvolti (cfr. Ribolzi L., *Sociologia e processi formativi*, Brescia, La Scuola, 1993).

⁷³ La visione di Putnam mette in evidenza anche il processo di indagine per raggiungere una verità, come procedura *imperfetta*, una mezza verità simile all'idea di J. Dewey di un'asseribilità garantita, cfr. Putnam H., *Rappresentazione e realtà*, Milano, Garzanti, 1993.

Nessuna rappresentazione mentale o artificiale che sia (pensiero, parola, scrittura, ecc.) può escludere che vi siano rappresentazioni differenti dello stesso significato. Vi possono essere rappresentazioni il cui significato è associato ad una specifica rappresentazione mentale del soggetto che lo pronuncia, che lo ascolta, che lo immagina, e può assumere la stessa valenza unicamente se i soggetti che lo utilizzano fanno riferimento alla stessa rappresentazione, o meglio come sostiene Putnam, se altri soggetti sono sufficientemente situati nel considerare quei concetti, asserzioni, rappresentazioni vere rispetto alla situazione, all'oggetto.

Le posizioni di Putman mette in rilievo la complessità del soggetto nella realtà, del rapporto tra soggettività e oggettività, tra rappresentazione, realtà e livello di significato sulla stessa. Per il filosofo neopragmatista il consenso linguistico (e quindi il sistema delle rappresentazioni, si potrebbe dire anche del gioco linguistico secondo Wittgenstein) dei parlanti (partecipanti, ricercatori) nel giustificare il rapporto soggetto-oggetto rispetto ad un contesto ha un ruolo determinante.

Questa disamina filosofica del complesso livello di rappresentazioni, siano esse associabili a processi mentali, o processi sociali, fa da sfondo ai successivi paragrafi che mettono in rilievo l'idea costitutiva di apprendimento e di conoscenza, cosa ci starebbe *dentro* al termine apprendimento, cosa andrebbe a darne espressione.

3.2 Sviluppo delle conoscenze

Trattare dell'apprendimento degli individui significa dare significato al processo cognitivo e meta cognitivo che sta alla base dello sviluppo delle conoscenze, ovvero come un soggetto apprende e sviluppa le sue conoscenze, quali sono gli aspetti che influenzano la sua mente e il suo pensiero, come la mente è capace di pensare l'esperienza, descriverla, rappresentarla, quali influenze hanno le credenze sulle conoscenze. Sebbene l'orientamento alla conoscenza scelto in questo ambito e descritta precedentemente, ancorandosi al pensiero post-moderno, sia alternativo al cognitivismo razionalistico di matrice positivista, e assume i soggetti al centro dell'esperienza di apprendimento come soggetti epistemici, non si può non tener conto delle posizioni e degli sviluppi che il cognitivismo ha proposto (e propone) sulle strategie, credenze e teorie che gli individui elaborano circa il loro apprendimento e che ruotano attorno allo sviluppo e alla rappresentazione delle conoscenze.

Gli studiosi che si sono occupati nel dopo (J. Piaget) di sviluppo cognitivo, prendono alcune distanze dal modello piagetiano, considerandolo limitato, un modello meccanicistico in cui il sistema di ragionamento viene concepito solo come pensiero ipotetico-deduttivo e che rappresenterebbe il termine dello sviluppo cognitivo, altresì riconoscono una complessità, uno sviluppo del processo di pensiero che va oltre al pensiero operatorio-formale denominato pensiero post-formale. Oltre il riconosci-

mento dell'esistenza di un pensiero post-formale, il neo-piagetismo si concentra sull'importanza del contesto di apprendimento e dell'evoluzione del processo. In letteratura è ormai riconosciuto che vi è uno sviluppo più o meno definito del pensiero dei soggetti, che non si ferma (in prospettiva piagetiana), ma anzi subisce modificazioni durante tutto il corso della vita di un soggetto, seppur può essere un processo non del tutto consapevolizzato ed esplicito. Esso fa riferimento ad un sistema di conoscenze implicite e di credenze, che il soggetto utilizza inconsapevolmente e che ha maturato nel corso dell'esistenza, e che governano il modo di elaborare le proprie conoscenze. Mentre il pensiero operativo formale implica l'abilità di pensare sistematicamente all'interno di un sistema e di parametri logici e fissi un livello più avanzato di pensiero non solo comporta l'abilità di un individuo di pensare logicamente ma anche riflettere su questo pensare logico e produrre nuovo pensiero e nuove conoscenze⁷⁴. Le persone capiscono che la conoscenza è incompleta e soggettiva, capiscono che non c'è una sola verità, ma molte verità e impegnano molte delle loro credenze e conoscenze per giungere alla conoscenza e comprendere il significato delle loro azioni.

Lo sviluppo e modificazione del pensiero e il processo mnemonico sono due processi che, a nostro modo, assumono particolare influenza sul processo di apprendimento degli individui e sulla rappresentazione che l'individuo ha sulle proprie conoscenze e che vengono successivamente

⁷⁴ Knight C.C., Sutton R.E., *Neo-Piagetian theory and research. Enhancing pedagogical practice for educator of adult*, 2004, p. 51.

presentati nel tentativo di dare significato al rapporto dell'individuo con le proprie conoscenze, e con l'evoluzione del pensiero.

3.3 Pensiero epistemologico

Senza la pretesa di esaurire l'argomentazione sullo sviluppo delle conoscenze degli individui e rimandando ad un'ampia letteratura sul tema⁷⁵, (prevalentemente di matrice psicologica), si propone di seguito una breve sintesi di alcuni studi dedicati allo sviluppo cognitivo e alla natura della conoscenza e dell'apprendimento.

La ricerca sulle epistemologie personali, ovvero dei principi e dei metodi della conoscenza e sulla conoscenza, ha evidenziato che accanto a processi di conoscenza dichiarativa (riferibile ad una conoscenza correlata al raggiungimento di un compito) e procedurale (riferibile alle strategie per gestire e risolvere problemi) vi è una terza tipologia di conoscenza definita (a seconda delle posizioni dei ricercatori) sistema di credenze, intuizioni, epistemologie ingenuche che influenza ed è parte del processo di apprendimento stesso. K.S. Kitchner⁷⁶, ad esempio, propone una suddivisio-

⁷⁵ Mason L., *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenuche*, Roma, Carocci, 2001.

⁷⁶ Kirtchener K.S., *Cognition, metacognition and epistemic cognition. A three leve model of cognitive processing*, in <<Human Development>>, 26, (4), pp.222-232, 1983, Perkins e Simmons (1988) hanno individuate Quattro diversi *frames* relative alla comprensione: di contenuto, di problem solving, epistemico, di indagine, necessari secondo gli studiosi tutti. Altri autori hanno provato a chiarire i significati attorno a conoscenze e credenze, ritenendo che le conoscenze giustificabili e sostenibili e quindi in possesso di uno status epistemologico diverso dalle credenze, altri sostengono che la conoscenza è priva di elementi valutativi mentre le credenze sono associate a sentimenti, emozioni o valutazioni. Assumendo la posizione di P. Boscolo la distinzione tra conoscenze e credenze è artificiosa, in quanto le une sono parte delle altre, cfr. Mason L., *Verità e certezze*, 2001, p.18-21, *op.cit.*

ne a più livelli per definire la differenza sulle conoscenze e credenze degli individui: un primo livello *cognitivo*, un secondo *meta cognitivo* ed un terzo livello *epistemico*.

A livello cognitivo i soggetti costruiscono la conoscenza attraverso processi mnemonici, percettivi, logici, a livello meta cognitivo i soggetti attuano diverse strategie per raggiungere gli scopi cognitivi, le conoscenze risultano strettamente correlate alle esperienze metacognitive, ossia alle conoscenze che derivano dall'esperienza e dall'esercizio di attività cognitive, esperienze che mettono il soggetto a contatto con il proprio mondo mentale⁷⁷. Al terzo livello epistemico, la conoscenza si riferisce alla riflessione sulla possibilità di risolvere problemi e sulla limitatezza delle strategie cognitive messe in atto per risolvere problemi o raggiungere determinati scopi. Questo livello epistemico è una teoria meta cognitiva nel senso di una teoria che si intreccia con gli aspetti cognitivi della mente e che cerca di spiegare le convinzioni sulla natura delle conoscenze.

Le teorie metacognitive elaborate dai soggetti non sarebbero sempre esplicite, difatti gli studiosi hanno individuato tre livelli di elaborazione metateorica: *metateorie tacite*, ovvero teorie di cui i soggetti non hanno consapevolezza, ma che vengono utilizzate dai soggetti o costruite per dare significato (esempio le teorie implicite dell'intelligenza, il sistema di credenze), le *metateorie informali* che si distinguono da quelle tacite per il maggior livello di consapevolezza che il soggetto ha, seppur non è in gra-

⁷⁷ Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, 1995, pp.221-224, *op. cit.*

do di gestire il processo della conoscenza (esempio le false credenze dei bambini che da teorie tacite assumono la forma di teorie implicite con lo sviluppo e possono poi generare teorie formali di conoscenza), ed infine le *metateorie formali* che hanno la caratteristica di essere strutture esplicite di conoscenza, che il soggetto utilizza per gestire i propri processi cognitivi.

Questa attenzione all'*epistemologia personale e sociale*, ovvero ai fattori che influenzano la nostra cognizione, trova molte conferme nella logica della *pedagogia della comprensione*⁷⁸, ma anche in una logica di studio e ricerca sugli apprendimenti informali il cui significato è integrato tra la percezione del proprio apprendimento e la natura delle proprie conoscenze.

L'importanza della coscienza e conoscenza epistemica mette in rilievo le teorie più o meno implicite che governano i processi di apprendimento e che influenzano ciò che si conosce, come si conosce e come si impara.

Le caratteristiche del pensiero post-formale mettono in luce la consapevolezza di un sapere parziale e instabile, quali: il *relativismo* ovvero la conoscenza non è percepita ed intesa come certa, assoluta e immutabile (questo concetto si rifà anche al paradigma post-moderno della conoscenza), la conoscenza presuppone *l'accettazione delle contraddizioni* che

⁷⁸ Mason L., *Verità e certezze*, 2001, *op.cit.*

fanno parte della realtà e spesso condizionano pensiero ed azione, la conoscenza è un processo di *integrazione* di significati a volte distanti e contraddittori.

Il significato di relativismo del pensiero degli individui presuppone che ciò che viene conosciuto sia un'elaborazione soggettiva degli individui, ma anche che non esiste un unico modo di giungere alla conoscenza e che si giunge alla verità solo riferendosi a specifici contesti di interpretazioni. Vi sarebbe un percorso di raggiungimento delle proprie conoscenze che afferisce a diversi livelli, in logica di gradualità, di relativismo e influenzato dalla modificazione delle credenze rispetto ai vincoli contestuali e soggettivi e darebbero giustificazione ad uno sviluppo di un'epistemologia del pensiero adulto post-formale.

Il relativismo soggettivo si riferisce alle credenze e atteggiamenti del soggetto (ogni individuo ha una sua verità facendo riferimento ai propri modi di agire, di interpretare le conoscenze, ai propri sistemi di credenze), il relativismo oggettivo si riferisce al contesto in cui il giudizio, affermazione viene prodotto, esso è separato dalle credenze soggettive, il relativismo concettuale fa riferimento sia al contesto (culturale, sociale, ecc.), sia alle interpretazioni individuali della conoscenza.

Conveniamo, infine con Mason⁷⁹, che rendere i soggetti consapevoli delle loro convinzioni tacite, (ma anche giungere a uno stadio di rela-

⁷⁹ Ivi, p.35, *op.cit.*

tivismo concettuale) circa le proprie conoscenze (teorie e metateorie) costituisce una tappa fondamentale di un cammino che porterebbe ad elaborare visioni epistemologiche più sofisticate.

3.4 Metacognizione e livelli di consapevolezza

La metacognizione⁸⁰ concerne i processi cognitivi riferiti sia a forme di apprendimento esplicito, sia a processi di conoscenza non sempre consapevoli che ogni soggetto possiede e mette in atto. In effetti la conoscenza generata da processi meta cognitivi non è solo l'insieme di intuizioni, immagini, rappresentazioni che la memoria e la mente sono in grado di acquisire, ma è una conoscenza che viene strutturata e organizzata.

La conoscenza meta cognitiva non è sempre e perfettamente consapevole, a volte le conoscenze che guidano un soggetto a compiere un'azione sono esito di processi ingenui e inconsapevoli. Il legame che unisce l'attività conoscitiva al più generale contesto dell'azione umana è conseguenza della consapevolezza, l'azione non è puro fare, pura spontaneità, ma contiene in sé la dimensione dell'intenzionalità e della riflessività cosciente. In questo modo l'evento viene percepito come “modificazio-

⁸⁰ La conoscenza meta cognitiva si riferisce alla conoscenza che un individuo sviluppa sul proprio funzionamento mentale. La meta cognizione può assumere diversi significati e intendere processi e abilità diverse, che ruotano principalmente intorno a due livelli al processo riflessivo e meta-riflessivo sulla conoscenza, e a meccanismi di regolazione cognitiva e monitoraggio della comprensione del proprio apprendimento. Nella prima accezione la meta cognizione è la conoscenza che il soggetto ha del suo funzionamento cognitivo e di quello altrui e il modo in cui può prendere coscienza. Nella seconda definizione la meta cognizione è quell'insieme di meccanismi di controllo e regolazione del funzionamento cognitivo (sul tema cfr. Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, 1995, *op cit.*, anche Santoianni F., Striano M., *Immagini e teorie della mente*, 2000, *op.cit.*).

ne di noi stessi” e riconosciuto all’agire il carattere costruttivo nella formazione del soggetto⁸¹.

Anche M. Polanyi fa riferimento al concetto di consapevolezza proponendo l’idea di azione pratica come: consapevolezza sussidiaria e consapevolezza focale. La prima si riferisce ad un livello di consapevolezza che da indicazioni sui modi di operare, intendere, esercitare un’azione pratica, è uno “strumento in mano al soggetto agente”, la cui funzione è quella di servire da indicatore⁸², mentre la consapevolezza focale è intesa come azione da compiere. Polanyi ritiene che i soggetti agenti siano consapevoli solo in modo sussidiario e che molte delle caratteristiche intrinseche e costruttive della pratica non siano capaci di specificarle e conseguentemente molte regole, azioni, rimangono incorporate ed invisibili nella pratica, l’agente rimane ignorante sui dettagli delle sue azioni pratiche⁸³.

Rimane forte il dubbio di come distinguere all’interno dei sistemi cognitivi i diversi elementi di consapevolezza e non consapevolezza, pro-

⁸¹ L’influenza della filosofia al superamento del dualismo teoria-pratica si deve ai contributi di Hegel che ritiene lo spirito come azione, trasformazione, mutamento, fenomenologia dell’esperienza, anche Heidegger e Ricoeur con la fenomenologia ermeneutica collegano il pensiero all’azione, cfr. Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, 2002, pp.100-104.

⁸² Polanyi propone una idea di pratica, incorporando anche la conoscenza tacita, che distingue le pratiche agenti, intese come micro-attività e pratiche sociali che sono processi sociali, ma anche una associazione e interazione tra queste. Cfr . Polanyi M., 1958, cfr. anche Struan J., *Abilità artigianale, conoscenza tacita e altri elementi della pratica: la prospettiva di Michael Polanyi*, in <<Discipline filosofiche. La svolta pratica in filosofia>>, vol. 1 Grammatiche e teorie della pratica, XIV 1 2004, pp.77-100.

⁸³ La non specificabilità di una azione pratica è secondo Polanyi il processo di apprendimento per tentativi ed errori: << noi percepiamo la nostra via per il successo e possiamo continuare a migliorarla senza sapere in modo specifico come facciamo, in quanto noi non incontriamo mai le cause del nostro successo come cose identificabili che possono essere descritte in termini di classi di cui tali cose sono membri>>, M.Polanyi, 1958 p.62, anche Struan J., *Abilità artigianale, conoscenza tacita e altri elementi della pratica: la prospettiva di Michael Polanyi*, 2004, p.108, *op.cit.*

tabilmente è solo una modalità interpretativa di distinguere livelli di apprendimento consapevole da non consapevole, intenzionale da meno intenzionale.

Le diverse visioni sui processi meta cognitivi e sui livelli di consapevolezza, che hanno anche influenza su una idea della mente e delle strutture cognitive, ci consentono anche di immaginare una *mente non immutabile*, i cui contenuti sono esito di processi di consapevolezza, di intenzionalità, di reinterpretazione, che condizionano e determinano processi di apprendimento individuale.

3.5 Processi mnemonici

Trattare il tema dell'apprendimento, significa anche osservare e approfondire quelle strategie, credenze e teorie che gli individui elaborano circa il loro apprendimento, tali strategie e credenze sono spesso implicite, esito di mediazioni culturali, familiari, di diversi contesti sociali e possono essere raggiunte dagli individui tramite un atteggiamento introspettivo, di presa di consapevolezza, atteggiamento definito meta cognitivo, ma anche esito di processi che hanno a che fare con la memoria e con il recupero delle informazioni, conoscenze, immagini.

In effetti anche il diverso livello di consapevolezza può essere guardato e approfondito considerando come la mente gestisce e recupera le informazioni, utilizzando conoscenze nuove con altre già presenti in memoria. Le funzioni di memoria sono associate all'apprendimento o sono

viste come uno dei processi mentali primari associati all'acquisizione di conoscenze, ma ulteriormente assumono significato nel momento in cui chiediamo ai soggetti di ricordare le proprie esperienze passate e presenti, nel raccontare la propria biografia formativa. I soggetti che vengono sottoposti, o invitati ad esercitare compiti mnemonici, più o meno inconsapevolmente fanno riferimento a teorie sulla memoria⁸⁴, esplicite o *ingenue*, ed hanno un'influenza rilevante sulle loro emozioni, stati cognitivi, cambiamenti personali.

Tradizionalmente le strutture mnemoniche vengono suddivise in tre categorie: memoria sensoriale, memoria a breve termine e memoria a lungo termine. La memoria sensoriale consente di mantenere delle informazioni sufficientemente a lungo per una funzione cognitiva e conoscitiva di tipo preliminare, attraverso la memoria sensoriale le percezioni quali la vista, l'udito, il tatto, le immagini e i suoni entrano nei nostri sistemi mnemonici e vengono ricordati per un certo periodo di tempo⁸⁵. I processi mnemonici vengono generalmente distinti in memoria episodica, semantica e procedurale.

La memoria episodica si riferisce a specifici eventi, episodi che si riferiscono ad una specifica esperienza.

⁸⁴ Per un'approfondimento sulle teorie della memoria in relazione agli aspetti pedagogici, cfr. Santoianni F., Striano M., *Immagini e teorie della mente*, 2000, *op.cit.*

⁸⁵ Eraut M., *Informal Learning in the workplace*, in <<Studies in Continuing Education>>, 2004

La memoria semantica è la conoscenza verbale ed esplicita, come informazioni generali che trascendono i particolari episodi; essa può essere acquisita attraverso l'insegnamento formale, o attraverso riflessione su episodi, esperienze ed azioni.

La memoria procedurale guida le azioni di un soggetto in una situazione determinata. Queste procedure possono essere acquisite da esperienze o dall'insegnamento formale, e successivamente gli individui imparano a seguire tali procedure senza avere bisogno di fermarsi e pensare a cosa fare e come agire in esperienze analoghe (guidati dalla memoria).

M. Eraut ritiene che le persone possono riconoscere quasi immediatamente situazioni e comprendere intuitivamente le azioni da compiere, o più deliberatamente attraverso processi riflessivi, in tal senso questo potrebbe essere un motivo per il quale in alcune occasioni nessuna scelta assennata viene prontamente a mente per risolvere o comprendere delle situazioni, anche se spesso questa comprensione intuitiva non è riconosciuta pienamente dal soggetto fino al momento di un suggerimento esterno. Questo è un esempio di conoscenza tacita che può essere usata dal soggetto, ma non articolata, la conoscenza tacita non viene così percepita come un solo tipo di conoscenza, ma piuttosto attribuito di molti tipi di conoscenza.

A parziale sostegno della tesi di Eraut, la ricerca di A.S. Reber⁸⁶ sull'apprendimento implicito ha dimostrato che episodi che non sono richiamati immediatamente dalla memoria possono assumere significato più tardi nel tempo, ad esempio nel momento in cui il soggetto è sollecitato da azioni, esperienze o eventi particolari a ricordare determinati episodi, eventi, conoscenze.

È ragionevole presumere che anche quando gli episodi sono richiamati dalla memoria, le conoscenze possano essere usate senza che il soggetto ne sia sempre consapevole (un'altra importante caratteristica del processo mnemonico è quello riferito agli incidenti critici, che solitamente sono ricordati più facilmente rispetto ad altre informazioni).

Si intrecciano in questa azione mnemonica sia le memorie di lavoro (cioè le memorie a breve termine che ci consentono di codificare l'esperienza, facendola entrare provvisoriamente all'interno di alberi di significato e di regole più ampie), sia le memorie episodiche (memorie di fatti occasionali che lasciano una lieve traccia), sia soprattutto, le memorie semantiche (le memorie cioè a lungo termine dove vengono organizzati i contenuti, le conoscenze e i concetti, le procedure, etc.).

⁸⁶ La maggior parte degli studi sull'apprendimento informale (secondo il paradigma cognitivista) trae origine o si interseca con le dimensioni tacite della conoscenza e con gli atti cognitivi inconsci ed impliciti, cfr. Reber A.S., *Implicit learning and tacit knowledge: an essay on the cognitive unconscious*, Londra, Oxford University Press, 1993, anche Stenberg R.J., Horvath J., *Tacit knowledge in professional practice*, Hillsdale, Erlbaum, NJ, 1999.

Nell'assumere una visione della conoscenza umana postmoderna, si deve prendere anche qualche distanza dalla psicologia della percezione, secondo cui studiare le funzioni mnemoniche significa approfondire i processi e la capacità riproduttiva della memoria di tipo astratto e riconducibile all'evento. Il processo mnemonico è esso stesso un processo sociale, una costruzione e una rappresentazione dell'evento, che muta continuamente nel tempo.

Gli apprendimenti e le conoscenze possono essere quindi descritte come cambiamenti disposizionali delle memorie costituenti la memoria a lungo termine, essa è lo spazio entro cui, ciascuno di noi, fin dalla nascita e sul piano biologico, predispone gli schemi di organizzazione delle esperienze: la modalità fondamentale di tale organizzazione consiste nell'attribuire a ciascuna esperienza un significato personale, costruendo una trama che si evolve nel tempo, attraverso un'attività di interpretazione e descrizione continua.

3.6 Conoscenze tacite e conoscenze esplicite

Il termine conoscenza è difficilmente definibile con un unico concetto. Essa assume significati diversi a seconda del contesto, della visione culturale della mente e della limitatezza umana che non può accedere a tutte le informazioni esistenti, ed ha in qualche modo a che fare con i concetti di significato, di istruzione, di comunicazione, di rappresentazione, di

apprendimento, di stimolo mentale e culturale, di atteggiamento naturale e inconscio.

I processi di generazione di conoscenza possono essere processi di conoscenza consapevole, dichiarata, diffusa, condivisa, ma anche di conoscenza inespressa, implicita, che esiste nella testa degli individui, che nasce dall'esperienza, e che, come tale, si collega alla capacità di comprensione dei contesti di azione, intuizione sensazioni che difficilmente possono essere comprese da chi non condivide tali esperienze.

Nell'agire sociale molti modi di operare e molte procedure sono attenuati in modo meccanico e derivano dalla conoscenza tacita⁸⁷. Il soggetto non sempre è in grado di riconoscere in modo cosciente le conoscenze, ma in base ad essa sono compiute molte attività quotidiane⁸⁸.

⁸⁷ Il primo studioso che ha introdotto il termine conoscenza tacita è stato M. Polanyi, il quale sostiene che <<noi sappiamo più di quanto sappiamo dire>> (o esprimere), tutta la conoscenza o è tacita o è basata su conoscenza tacita, le esperienze quotidiane sono occasioni in cui l'individuo sviluppa dei saperi non intenzionali, spesso inconsapevolmente. Polanyi, ritiene vi possano essere due dimensioni interdipendenti della conoscenza, una dimensione esplicita della conoscenza fondata anche su una dimensione tacita precedentemente *interiorizzata*, cfr. Polanyi M., *La dimensione inespressa*, Roma, Armando, 1979, *op.cit.* interessante è anche, dal punto di vista sociologico, il contributo di A. Marradi, che propone una visione delle conoscenze tacite come operazioni mentali inconscie. Il sociologo trae spunto dall'esistenza di un "referente", ovvero di un possibile oggetto dei nostri pensieri più o meno tangibile. Il concetto di referente si rifà ad antecedenti come "induzione intuitiva", "categorizzazione" per gli psicologi cognitivisti, "tipizzazione" per i sociologi e "sapere con" e "sapere prima" per i filosofi di corrente fenomenologica. Le conoscenze tacite sono delle operazioni mentali spesso inconsapevoli, che permettono ad un individuo di adattarsi ad una vasta gamma di situazioni specifiche, adottando comportamenti più idonei a raggiungere i propri obiettivi, e costituiscono un patrimonio di conoscenze presente in ogni attimo della nostra esistenza (cfr. Marradi A., *Il ruolo della conoscenza tacita nella vita quotidiana e nella scienza*, in Lazzari F., Merler A., *La sociologia della solidarietà*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp.321-336).

⁸⁸ Rossi P. G., *Apprendimento, conoscenza tacita, identità, autovalutazione*, in Id, *Progettare e realizzare il portfolio*, Roma, Carocci,, 2005, p.34.

La conoscenza può essere classificata (sulla base delle modalità di comunicazione e trasferibilità della stessa), in:

- *tacita*: accessibile solo direttamente attraverso l'osservazione della pratica altrui, è difficile da comunicare verbalmente e viene trasferita a volte con l'esempio e la pratica fianco a fianco e pertanto è "tacitamente" condivisa in una comunità, ha radici profonde nell'esperienza personale e collettiva, non è formalizzabile con un linguaggio (naturale o artificiale).
- *implicita*: accessibile attraverso colloqui, interviste e riflessioni sul campo con un esperto
- *esplicita*: è la conoscenza storicamente accettata dalla comunità scientifica, è formalizzata, sistematica, trasferibile con linguaggio formale, duplicabile, interpretabile.

La conoscenza tacita è una definizione problematica da descrivere in maniera formalizzata, è legata al contesto di riferimento, è personale e difficile da comunicare. Al contrario, la conoscenza esplicita è quella codificata, espressa secondo modalità formali e linguistiche, facilmente trasmissibile e conservabile, esprimibile in parole e in algoritmi; questo tipo di conoscenza, però, rappresenta solo la punta dell'*iceberg* dell'intero corpo della conoscenza.

Una successiva distinzione di forme di conoscenza tacita sono le cosiddette concezioni ingenuie, esse sono concezioni (ma anche strategie) che il soggetto ha elaborato partendo dalla propria esperienza, dalle pro-

prie azioni e dalle proprie inferenze, possono anche essere non corrette e incomplete, generalmente sono tali anche le concezioni generate da errori, incidenti critici, elaborati e vissuti anche da precedenti concezioni ingenu⁸⁹.

P. Baumard ⁹⁰ propone quattro diverse forme di conoscenza (rifacendosi al pensiero aristotelico):

- *episteme* – conoscenza generalizzabile di natura astratta ed oggettiva, che può essere condivisa, conservata, può essere insegnata e appresa;
- *techne* – una conoscenza applicativa di natura astratta ma anche pratica, intesa come capacità e abilità di trasferire la conoscenza epistemica nella pratica e nell'azione;
- *phronesis* – forma di conoscenza personale e non condivisibile di natura autoriflessiva, che proviene dall'esperienza del singolo soggetto e dalla sua personale biografia;
- *metis* – forma di conoscenza soggettiva, di natura nascosta, effimera, implicita, essa è solo narrabile o intuibile.

La suddivisione aiuta a comprendere il pensiero sulle proprie conoscenze, come il soggetto possa interpretare le proprie conoscenze tacite, esito di un sapere agito e della personale storia, attraverso percorsi riflessivi, auto-biografici, introspettivi, e come venga influenzato da conoscen-

⁸⁹ Ivi, p.36.

⁹⁰ Fontana A., *Vivere in apprendimento nelle organizzazioni. Imparare da soli e con gli altri nei contesti di lavoro*, Firenze, Le Monnier, 2004, p.62-63.

ze esplicite, acquisite nel contesto in cui lo stesso soggetto agisce e da influenze culturali.

Diversi sono gli studi condotti sul rapporto tra conoscenze dichiarative e conoscenze tacite, e diverse sono le posizioni dei ricercatori: tra questi E. Wenger⁹¹ (noto studioso vicino all'orientamento socio-culturale e situato dell'apprendimento e della conoscenza) afferma, che solo in uno specifico contesto le conoscenze possono essere suddivise in tacite ed esplicite, l'apprendimento non è costituito solo dall'esplicitazione delle conoscenze, ma può essere anche presente una conoscenza tacita ed implicita, non del tutto formalizzata e cosciente, esito delle azioni, delle pratiche, delle concezioni ingenue degli individui e gruppi sociali.

Assumendo la suddivisione sopra descritta, seppure consapevoli della impossibilità di distinguere oggettivamente saperi e conoscenze nella dicotomia implicito *versus* esplicito, informale *versus* formale, come anche sembrava suggerire Polanyi⁹² e come la comunità scientifica si sta orientando, le dimensioni tacita ed esplicita della conoscenza, possono essere raggruppate nella categoria di un *sapere pratico*, elaborato da una comunità di attori sociali sulla base di risorse cognitive ed orientamenti comportamentali situati, non contrapposto distintamente da un sapere esplicito, ma costruito a partire da esso, attraverso esperienze condivise.

⁹¹ Wenger E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge, New York, University Press, 1998.

⁹² Struan J., *Abilità artigianale, conoscenza tacita e altri elementi della pratica*, 2004, pp.77-100, *op.cit.*

Sulla stessa linea anche M. Eraut⁹³, conclude la sua tesi, accettando che la distinzione tra conoscenze tacite personali e conoscenze esplicite intenzionali è una distinzione superata e che sarebbe opportuno definirle *saperi pratici*, tralasciando la discussione scientifica sull'argomento che per lo stesso Eraut è ormai superata e *naïve*.

3.7 Saperi teorici e saperi pratici

Il primato del pensiero teorico sull'attività pratica ha dominato sia in epoca antica che moderna, mantenendo un dualismo netto.

Nel pensiero post-moderno sempre più debole si presenta questo dualismo tra teoria e pratica, fra saperi teorici (la conoscenza fine a se stessa), saperi operativo-pratici (la conoscenza acquisita che muove l'azione) e saperi poetici (i saperi che danno all'azione la capacità di trasformare la materia)⁹⁴.

L'anacronistica divisione tra teoria e pratica ha sempre minor presa sui processi, in un quadro di conoscenze sempre più realistiche che si presentano come insostituibili risorse per l'organizzazione e la gestione della complessità sociale.

Già la dialettica di J. Dewey è una logica di azione che ripudia la dicotomia teoria-pratica, universale-particolare. Per il filosofo americano

⁹³ Eraut m., *Non-formal learning in workplace*, 1999, pp.36-40, *op.cit.*

⁹⁴ Ivi, p.20, cfr. anche Cambi F., *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol.1 e vol. 2, 2002, *op.cit.*

l'interazione costante ed effettiva tra la conoscenza e la pratica è qualcosa di piuttosto differente da un'esaltazione della pratica per se stessa⁹⁵. la subordinazione dell'azione e dei saperi pratici ai saperi teorici è sempre superata verso una relazione tra *pensiero, azione ed esperienza (senza la quale relazione anche i concetti riferibili all'apprendimento informale rischiano di essere parziali)*.

Il pensiero e la conoscenza sono insiti nell'esperienza stessa e l'azione è il mezzo, il metodo attraverso il quale si produce conoscenza. Essa è al servizio dell'azione in senso attivo, aiutando a regolare le azioni, la conoscenza in se stessa non è l'obiettivo finale, ma viene esercitata per vivere le esperienze. Secondo questa concezione si respinge una lettura contrapposta del rapporto teoria-pratica, e si considerano, non più la teoria come determinante la pratica, non solo la pratica come processi di risoluzione di problemi, piuttosto teoria e pratica come elementi inseparabili e in revisione reciproca.

J.M. Barbier⁹⁶ propone il superamento tra saperi teorici e saperi d'azione, nella logica di una teoria della pratica, una teoria fondata sui saperi d'azione e una scienza dall'azione che interessano sia l'ambito professionale che sociale. Partire dall'azione, permette di individuare le cono-

⁹⁵ Per J.Dewey il significato di pratica si rifà a quattro dimensioni:pratica come pragmatismo ovvero formazione di abitudini o di modi di agire generalizzabili e applicabili, il pensiero come azione, pratica come interazione tra abitudine e pensiero, e pratica come rapporto e interazione con la conoscenza , cfr. Frega R., *John Dewey: dal pragmatismo semantico al pragmatismo epistemologico*, in <<Discipline Filosofiche. La svolta pratica in filosofia>>, Vol 1 Grammatiche e teorie della pratica, XIV 1 2004, pp. 43-62.

⁹⁶ Barbier J.M., *Savoirs theoriques et savoirs d'action*, Parigi, Puf, 1996.

scenze del sapere professionale e risalire così verso la teoria. (Nell'analisi delle pratiche professionali come luogo di esplorazione dei saperi si tratta quindi di dar voce ai professionisti, studiare i processi di pensiero e di azione e i loro comportamenti, immaginando i saperi come apprendimento originale, soggettivo, ma anche non solo logico-razionale, un sapere situazionale e contestualizzato).

Il fenomeno si fa ancora più evidente all'interno dei luoghi di lavoro e dei processi di trasformazione della realtà, entro cui si pone con insistenza la questione della produzione di rappresentazioni e di saperi e, di conseguenza, del loro esercizio e della loro spendibilità, come fatto significativo per l'uomo che vuole crescere, produrre e governare la complessità che gli si presenta⁹⁷.

Anche la concettualizzazione di apprendimento concepito come sapere triadico: sapere (inteso come conoscenza teorica), sapere fare (inteso come abilità pratica), saper essere (inteso come capacità e modi di essere), sembra oggi superata, può esistere questa suddivisione solo per facilitare la nostra capacità e comprensione di alcuni aspetti del sapere, che meglio vengono resi espliciti, viceversa il processo di apprendimento è la risultante di teorie, pratiche e modifiche personali interconnesse e inscindibili tra loro⁹⁸.

⁹⁷ Varisco B.M. *Costruttivismo socio-culturale*, 2002, p.19, *op.cit.*

⁹⁸ Fabbri D., *L'esperienza dell'apprendere*, in Di Nubila R.D., 2004, pp.118-136, *op.cit.*

Con riferimento alle definizioni riportate si potrebbe indicare come sapere teorico l'insieme delle discipline che definiscono e governano la conoscenza, e sapere d'azione come un sapere pratico, elaborato nella e dalla esperienza. Le nuove riflessioni ed evoluzioni sul tema dei saperi conducono a considerare in modo nuovo il rapporto tra saperi teorici e saperi d'azione, ogni sapere acquista pari dignità con altri saperi e nello stesso tempo mantiene una propria identità, singolarità e peculiarità, che rende superata la suddivisione tra teoria e pratica. I saperi d'azione intesi come competenze pratiche, saperi sommersi, saperi di esperienza, saperi informali, abilità acquisite nell'azione e con l'azione, danno luogo a conoscenze, comportamenti e abilità operative che consentono di accostarli ai saperi teorici⁹⁹.

Con il termine sapere si può indicare, tra le tante definizioni, l'insieme delle conoscenze acquisite attraverso lo studio e l'esperienza, che dopo una esplicita formalizzazione sono divenute comunicabili. Essi esistono indipendentemente da quelli che li producono o da quelli che li utilizzano¹⁰⁰.

Per teoria potremmo rifarci al significato elaborato da E. Morin, la teoria non è la conoscenza, ma consente la conoscenza, una teoria non è il punto di arrivo, ma la possibilità di partenza, non è la soluzione, ma la

⁹⁹ Di Nubilia R.D., *Oltre l'aula. La formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni*, Padova, Cedam, 2005, pp.18-26,

¹⁰⁰ Ivi.

possibilità di partenza, non è la soluzione, ma la possibilità di affrontare un problema¹⁰¹.

L. Mortari sostiene che orientare le scelte (dell'azione e sull'azione) non è un sapere tecnico disponibile in anticipo e quindi si può apprendere attraverso un processo di insegnamento prestrutturato, ma è un'azione riflessiva concepita sul campo e supportata da un sapere che si viene modulando dall'esperienza che, se vissuta con un atteggiamento pensoso, consente la costruzione di un sapere del particolare¹⁰².

3.8 La riflessione sull'esperienza e sulle azioni

<<Imparare significa imparare a pensare>>¹⁰³ così si esprimeva J. Dewey nel sintetizzare il compito dell'educazione, e successivamente sul ruolo e significato dell'istruzione sosteneva: << [...] Naturalmente l'educazione non si esaurisce nell'aspetto intellettuale, occorre formare attitudini di efficienza pratica, rafforzare e sviluppare disposizioni morali, coltivare capacità di apprezzamento estetico. Ma in tutte queste cose vi deve essere almeno un elemento di significato consapevole e quindi di pensiero, altrimenti l'attività pratica si riduce al meccanismo della routine [...] istruzione intellettuale implica l'accumulo e la ritenzione di informazioni. Ma l'informazione è un peso indigesto se non è accompagnata dalla comprensione, [...] un risultato che è raggiunto solo allorché

¹⁰¹ Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, 1997, *op.cit.*

¹⁰² Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, 1961.

¹⁰³ Ivi, p.147, *op.cit.*

l'acquisizione è accompagnata dalla riflessione costante sul significato di ciò che viene studiato>>>¹⁰⁴.

Le parole di Dewey, seppure riferite al contesto educativo-scolastico, valgono ancora oggi a sostegno della necessità di riflettere sulle informazioni, concetti, significati che si acquisiscono. Senza il sostegno di un *pensiero riflessivo* è difficile immaginare vi possa essere comprensione e conseguentemente apprendimento. Il sapere che viene dall'esperienza prende forma solo attraverso l'intervento del pensiero riflessivo. Affinchè dall'esperienza si costruisca sapere occorre che il soggetto che compie le esperienze rifletta su ciò che accade, abbia un specifico interesse sulle azioni che vive¹⁰⁵.

Il pensiero riflessivo su cui Dewey insiste è, secondo il filosofo americano, la meta di ogni intervento educativo, ma anche una specifica attività mentale che sviluppa un'intelligenza e un atteggiamento metacognitivo, attraverso un processo logico e sequenziale, in cui ogni risultato è conseguentemente raggiunto elaborando le idee, le situazioni, le difficoltà e gli imprevisti.

3.9 L'esperienza come processo di formazione umana

Il pensiero deweyano sull'educazione e nell'educazione pone al centro del senso pedagogico il significato dell'esperienza, ovvero un me-

¹⁰⁴ Ivi, p.147,*op.cit.*

¹⁰⁵ Ivi, pp.147-148,*op.cit.*

todo di promozione del pensiero e della riflessione sull'azione e sui vissuti, che favorisce l'elaborazione e la comprensione delle esperienze stesse.

Per Dewey l'esperienza è una interazione, che include la conoscenza come suo momento importante, che le conferisce valore, in quanto senza la conoscenza non si ha percezione delle relazioni e della continuità, e nello stesso tempo la conoscenza è uno sviluppo del corso dell'esperienza, la cui base consiste nell'azione <<... L'esperienza comprende ciò che gli uomini fanno e soffrono, ciò che ricercano, amano, credono e sopportano, e anche il modo in cui gli uomini agiscono e subiscono l'azione esterna, i modi in cui essi operano e soffrono, desiderano e godono, vedono e credono, cioè i processi dell'esperire>>¹⁰⁶.

Il punto centrale della pedagogia del filosofo americano si riconosce nell'apprendimento mediante l'esperienza "*learning by doing*", ma nessuna esperienza che abbia significato è possibile senza che ci sia un pensiero, una riflessione su essa. Il pensiero è la capacità e possibilità intenzionale del soggetto di scoprire i significati tra ciò che viene vissuto e le conseguenze che ne risultano. Pensare equivale a rendere esplicito gli elementi della nostra esperienza.

L'esperienza, rappresenta sia il punto di avvio di una teoria, sia il punto di arrivo, inteso come validazione di una teoria radicata sull'esperienza. Il sapere esperienziale è generato da un'educazione al

¹⁰⁶ Dewey J,(trad.it),*Esperienza e natura*, Milano, Mursia, 1990, p.26.

pensare riflessivo: la riflessione è quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere a esso una seria e continua considerazione¹⁰⁷.

Riflettere significa esaminare la propria esperienza e le convinzioni attorno ad essa, ma a differenziare il tipo di esperienza è la qualità del pensiero ad essa applicato. Ci può essere un pensare artificiale, nel quale l'azione non viene interrogata, o un pensiero capace di "scrutare più a fondo"¹⁰⁸ che consente di trasformare il vissuto in esperienza, e conseguentemente in esperienza riflessiva.

Nell'esperienza riflessiva si coltiva deliberatamente quel pensare che cerca le connessioni fra il nostro agire, con le intenzioni che lo guidano, e gli effetti che da questo scaturiscono. Solo quando si attiva il pensare riflessivo si produce teoria, una teoria esperienziale, che a differenza delle teorie astratte riesce a rendere comprensibile l'esperienza¹⁰⁹.

Per Dewey il pensiero riflessivo è una considerazione attiva persistente e attenta di qualunque convinzione o conoscenza, alla luce dei fondamenti che la supportano e dell'ulteriore conclusione a cui tende. Affinchè la riflessione sull'esperienza si possa manifestare è necessario che il soggetto percepisca uno stato di incertezza, di perplessità e che senta

¹⁰⁷ Dewey J., *Come pensiamo*, 1961, *op.cit.*

¹⁰⁸ Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2000, p.187, cfr. anche Mortari L., *Lariflessività nella formazione*, in Agosti A., (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Milano, Franco Angeli, 2006.

¹⁰⁹ Mortari L., *La riflessività nella formazione*, 2006, p.166, *op.cit.*

l'esigenza di risolvere dei dubbi, esprima una qualche forma di domanda cognitiva, una forma di ricerca.

L'esperienza riflessiva si sviluppa in una serie di fasi: dalla presa di coscienza del problema, da una formulazione di una congettura, un esame analitico della situazione, elaborazione di ipotesi e una decisione dell'azione conseguente. L'esperienza, "comprende ciò che gli uomini fanno e soffrono, ciò che cercano, amano, credono e sopportano e anche il modo in cui gli uomini agiscono e subiscono l'azione esterna, i modi in cui essi operano, desiderano e godono, vedono, credono, immaginano, cioè i processi dell'esperire"¹¹⁰.

Determinante è la fase analitica in cui il soggetto pensante conduce un esame il più possibile chiaro e distinto dalla situazione¹¹¹, occorre la capacità da parte del soggetto di osservare ciò che si fa, ma anche accettare quegli elementi che, una volta individuati risultano indesiderabili¹¹².

Per Dewey la conoscenza, sostenuta da una razionalità riflessiva, rappresenta un essenziale cornice in cui iscrivere ed inquadrare la complessità dell'esperienza umana¹¹³ e le azioni in essa implicate, attribuendo ad esse un senso ed un significato, in tal modo essa costituisce anche la condizione di possibilità di azioni razionalmente orientate e situate.

¹¹⁰ Dewey J., *Democrazia ed educazione*, 2000, pp. 26-27, *op.cit.*

¹¹¹ Dewey J., *Come pensiamo*, 1961, p.175, *op.cit.*

¹¹² Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, 2003, p.24, *op.cit.*

¹¹³ Striano M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001, p.23.

Il sapere che viene dall'esperienza non è solo la semplice azione vissuta, presuppone un pensiero sull'azione, un ragionamento riflessivo, una mediazione su ciò che si fa e si vive, solo attraverso la riflessione sul vissuto l'esperienza prende forma e il soggetto consapevole cerca di comprendere il senso. La dimensione esperienziale, nella prospettiva deweyana, costituisce un criterio di riferimento fondamentale sul piano gnoseologico ed epistemologico, sia in quanto possibile fondamento, si apprende e si conosce nell'esperienza e dall'esperienza, sia in quanto criterio regolativo, l'esperienza fornisce l'unico banco di prova valido per le ipotesi, le supposizioni, le credenze, le interpretazioni che vengono ad essere formulate sul mondo e sulla realtà¹¹⁴. Questo assunto può essere alla base di un *continuum* ripensare sulle proprie azioni.

L'esperienza comprende l'intero mondo degli eventi e delle persone, non esistendo nulla fuori di essa, propone una natura precaria dell'esperienza, in cui tutto è incerto, dubbio, precarietà e diviene stimolo per la ricerca di senso, di conoscenza¹¹⁵. La logica come pensiero riflessivo e la ragione diventano strumenti per trasformare l'incertezza in armonia, l'esperienza è impegno attivo e sociale, supremo valore e che è direttamente connesso ad interesse (intrinseco, reale), senza il quale non esisterebbe apprendimento.

¹¹⁴ Ivi, p.26.

¹¹⁵ Per una diversa visione dell'esperienza, intesa come esperienza in sé, come vissuto egologico, in cui il soggetto è profondamente implicato nell'agire, interessante è la posizione fenomenologica che distingue alcune esperienze (sia interiori che esteriori) come costitutiva del sé, e non tutte le esperienze che il soggetto vive.

3.10 Agire umano e riflessività

Sul significato di agire e azione sociale si sono espressi molti autori, (sociologi in particolare), in quanto argomento che si riferisce ad un concetto centrale nelle scienze sociali¹¹⁶. L'agire è il comportamento umano in quanto dotato di significato: il comportamento cioè che non corrisponde a una mera determinazione biologica, ma a qualcosa che è o può essere compreso o interpretato dal soggetto o da altri, apparendo riconoscibile nell'ambito di una specifica cultura di riferimento.

M. Weber afferma che l'azione è tale solo se dotata di senso, vi è una motivazione individuale che guida e orienta l'azione ed è diretta verso altri individui. Se l'azione non è guidata da una motivazione non si può parlare di azione, ma di comportamento¹¹⁷.

La definizione adottata da Weber sull'agire riprende i concetti di "fare", di "subire", di "tralasciare", ma a questi concetti deve essere attribuito un significato intellegibile, un'interpretazione, che per alcuni corri-

¹¹⁶ Al centro della riflessione sociologica vi sono diversi concetti e diversi pensatori (dai funzionalisti, ai tecno funzionalisti, ai marxisti, ai weberiani), che hanno nel tempo distinto e precisato gli argomenti in particolare riferiti all'azione sociale. In questa sede di ricerca si assume una visione, dal punto di vista sociologico sull'azione riflessiva, vicina alle cosiddette sociologie interpretative, ovvero filoni sociologici caratterizzati dallo spostamento di interesse dalla "struttura sociale" all'azione sociale vera e propria. Le sociologie interpretative si dividono fondamentalmente in quattro correnti: l'interazionismo, la fenomenologia, l'etnometodologia e la *new sociology of education*. Questi filoni fanno riferimento principalmente a due autori Alfred Schütz e Basil Bernstein. (cfr. Ribolzi L., *Sociologia e processi formativi*, Brescia, La Scuola, 1993).
¹¹⁷ Secondo M. Weber, *Economia e società*, vol.I, Milano, Comunità, 1968, p.1-4. Secondo Weber capire la "struttura della società" significa comprendere la "struttura dei significati", che costituisce la base delle azioni degli individui. Esiste una realtà oggettiva e una realtà soggettiva: la peculiarità dell'azione umana sta proprio nella capacità di modificare il reale tenendo sotto controllo le condizioni che influenzano l'agire. L'azione sociale secondo la visione weberiana comprenderebbe sia l'aspetto soggettivo che quello strutturale. (cfr. Ribolzi L., 1993, *op.cit.*).

sponde a “tipi di condotte plausibili” per altri interpretare l’azione significa comprendere l’attore, la situazione, i riferimenti culturali, il mondo in cui vive, i fini e i mezzi che ha a disposizione. A Schutz riprendendo le riflessioni weberiane, pone al centro della sua riflessione l’azione dotata di senso, nella convinzione che lo studio sociologico non possa prescindere da questa, “il senso inteso è per essenza soggettivo; è legato per principio all’autointerpretazione ad opera del soggetto dei propri vissuti¹¹⁸”.

Il termine azione, può significare sia consapevolezza dell’agire solo per effetto di una riproduzione a posteriore, ma anche azione da compiere che ha senso solo sulla base di un progetto, (non necessariamente il progetto è sempre presente al soggetto che compie l’azione e quindi non viene percepita dal soggetto stesso), ovvero sarà azione già compiuta e interpretata, ma non intenzionale. In questo senso l’azione può essere interpretata dal punto di vista delle finalità da raggiungere, come libero atto spontaneo, oppure come azione che viene condotta a cause esterne ad essa.

La costruzione del significato della vita individuale, pone la problematicità di comprendere le esperienze altrui, solo ed unicamente se le stesse esperienze e azioni sono raggiungibili dall’io.

¹¹⁸Schutz A., *La fenomenologia del mondo sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972, p.42. secondo Schutz, azione e realtà sociali sono il prodotto dell’interazione tra individui che attribuiscono significato al proprio agire: la realtà è pertanto basata sull’intersoggettività, intesa come un’insieme di definizioni condivise, comprensibili e reciprocamente negoziate. La sociologia dovrebbe quindi occuparsi di costrutti interpretativi di chi vive e agisce. (cfr. Ribolzi L., 1993, *op.cit.*).

Mentre ci si può rivolgere a se stessi riflessivamente e a posteriori per rileggere le proprie esperienze, nei confronti dei vissuti altrui dell'altro non è così, è necessaria una contemporaneità dell'io con il tu. Alla comprensione dell'altro si giungerebbe solo con un completo scambio di persona, evento che sarebbe impossibile da raggiungere, e che limiterebbe la comprensione altrui in modo frammentario e limitato.

Questa prospettiva sull'azione implica che la comprensione delle azioni altrui è possibile solo nel momento in cui si vivano le stesse esperienze e gli stessi schemi interpretativi ricavati da esperienze simili. Anche h. Arendt propone un concetto di azione utile al ragionamento, considerando l'azione come la relazione tra soggetto e iniziativa.

Solo quando agiamo sappiamo chi siamo, e questo qualifica le persone (diversamente da un'opera che si può definire compiuta senza bisogno di interazione con l'autore).

L'azione è un'iniziativa, premessa per la comparsa di qualcosa che non c'era. Affinché l'agire sia tale, perché sia rivelazione della persona nella sua unicità, l'azione deve essere accompagnata dal discorso, dal dire, come narrazione, una costruzione di storie. La rilevazione del discorso e dell'azione emerge quando si è con gli altri.

Tra i diversi concetti espressi un elemento essenziale è l'assunto che l'agire è spesso anche imprevedibile, non determinabile, non control-

labile, senza questa imprevedibilità l'agire sarebbe un mero comportamento.

L'orientamento strutturalista di A. Giddens¹¹⁹ appare interessante nella logica di interazione tra il sistema macro, inteso come società, struttura, sistema e una dimensione micro, intesa come l'azione del singolo.

Gli individui, se da un lato agiscono attingendo alle regole e alle risorse strutturali della società secondo le condizioni che governano la riproduzione del sistema, dall'altro sono attori riflessivi, capaci di un intervento intenzionale nella vita quotidiana, in grado di trasformarla¹²⁰. L'aumento dell'accessibilità e delle possibilità di uso delle conoscenze, in una dimensione senza limiti di spazio e di tempo, conduce a un processo di globalizzazione sostanzialmente caratterizzato dalla possibilità di una comunicazione istantanea e senza confini. In questa logica l'apprendimento diviene carattere proprio, aspetto strutturale e pervasivo,

¹¹⁹ Giddens A., *Nuove regole del metodo sociologico*, Bologna, Il Mulino, 1979. Il dibattito sociologico contemporaneo non ha trovato a tutt'oggi una convergenza e uniformità nel considerare interagenti il piano "micro"(dell'azione) e quello "macro" (del sistema), che risulterebbero interconnessi e compresenti. Le posizioni sono divergenti, tra coloro che ritengono i livelli macro e micro come due realtà distinte in quanto studiano livelli diversi della realtà, coloro che ritengono i due livelli coincidenti secondo una legge di omologia: da un livello deve essere possibile dedurre o indurre l'altro, coloro che ritengono non sia importante stabilire se i due livelli coincidono o se sono diversi: l'interesse del ricercatore deve focalizzarsi solo sui processi culturali di riproduzione della conoscenza dimenticando la forma che essi assumono nel tempo; e infine coloro che ritengono sia necessario superare il dualismo macro-micro, stabilendo un ponte che osservi le reciproche interdipendenze.

¹²⁰ Gui L., *Le sfide teoriche del servizio sociale. I fondamenti scientifici di una disciplina*, Roma, Carocci Faber, 2004, p.91.

come la riflessività, di ogni interazione sociale, di tutte le dimensioni sociali Giddens sostiene che ciascuno soggetto è un attore riflessivo¹²¹

Ogni individuo è in grado di elaborare e riferire le ragioni di una decisione che ha preso: sollecitato nel merito, magari non riuscirà a enunciare le regole a cui si è attenuto, ma dimostrerà comunque di esserne almeno implicitamente a conoscenza¹²².

L'attore sociale ha a disposizione molte risorse (potremmo affermare anche conoscenze, saperi, abilità, strumenti) di quanto l'approccio oggettivo-strutturale impone, che può utilizzare liberamente o comunque con dei margini di azioni, attraverso il processo riflessivo sull'azione umana. La posizione di Giddens non coglie tuttavia alcuni limiti alla riflessività umana. Non sono sempre chiari al soggetto, nel momento del compimento delle azioni, i significati di questa, sembra che la riflessività sia quindi un processo di razionalizzazione, solo a posteriori dell'azione.

L'atteggiamento dell'attore sociale (di ciascuno di noi), appare più orientato a una razionalizzazione difensiva, volta a conservare su di sé e sugli altri, anziché il tentativo di cercare il significato implicito delle proprie azioni¹²³. Ciò che caratterizza l'azione sociale è il fatto che viene rac-

¹²¹ Giddens A., *La costruzione della società*, Milano, Cortina, 1990.

¹²² Hoggett P., *Agency, rationality and social policy*, in <<Journal of Social Policy>>, vol. 30 n.1, 2001, pp.37-56, (trad. it) in Folgheraiter F., (a cura di), *Il servizio sociale post-moderno. Modelli emergenti*, Ed. Erikson, Trento, 2004, p.78.

¹²³ Hoggett P., 2001, in Folgheraiter F., *Il servizio sociale post-moderno. Modelli emergenti*, p.80, *op.cit.*

contata¹²⁴, attraverso modalità conversazionali, vengono raccontati gli eventi, le giustificazioni, le spiegazioni delle azioni. Il processo di resoconto dell'azione (*account* secondo Garfinkel) consente ai soggetti di esplicitare le proprie azioni e le spiegazioni sulle esperienze e i vissuti e renderli evidenti a sé stessi e agli altri¹²⁵. Si tratta di un procedimento riflessivo che gli attori sociali compiono nel corso delle loro azioni o nella lettura delle azioni pregresse.

Un concetto connesso all'agire umano che è stato studiato ed esplorato ampiamente sia dal punto di vista psicologico che sociologico è quello definito *human agency*¹²⁶, che si riferisce alla capacità umana di agire nel mondo attraverso la costruzione di simbolizzazioni, ma anche di narrazioni.

Secondo questi punti di vista dell'agire umano, risulta centrale la ricerca sui processi di costruzione di significato che avvengono in situa-

¹²⁴ L'affermazione tratta dal pensiero di Garfinkel è la fonte di ispirazione e la base dell'etnometodologia. L'etnometodologia cerca di considerare le attività pratiche, le circostanze pratiche e il ragionamento sociologico pratico come argomenti di indagine empirica, attribuendo alle attività più ordinarie della vita quotidiana l'attenzione generalmente accordata agli eventi straordinari, cerca di apprendere qualche cosa su tali attività e fenomeni degni di studio in quanto tali. L'etnometodologia è interessata alle procedure attraverso le quali si interpreta e si costruisce la realtà, l'oggetto di indagine sono le pratiche sociali usate dai soggetti per dare senso alla realtà. Una caratteristica dell'etnometodologia è la convinzione che non sia l'ordine sociale a determinare l'azione e la comprensione umana, ma che esso sia costituito dalle interpretazioni che gli attori forniscono alle azioni umane nei contesti specifici di attività. (cfr. Sorzio P., *Struttura e processi della ricerca qualitativa in educazione*, Padova, Clueb, 2002, p.24, *op.cit.*, sul versante sociologico cfr. Ribolzi L., *Sociologia e processi formativi*, 1993, *op.cit.*)

¹²⁵ Poggio B., *Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci, 2004, pp.23-24, *op.cit.*

¹²⁶ Sul concetto di *agency* si fa riferimento al significato inteso come costruzione narrativa delle proprie azioni, proposto da Bruner .

zioni concrete e direttamente sul contesto, piuttosto che attraverso lo studio sulle idee ed i significati astratti in quanto tali.

Capitolo quarto

Mass media e nuove tecnologie

4.1 Il clima educativo della contemporaneità

Aver allargato il campo di ricerca pedagogica sino a considerare educativa qualsiasi esperienza in grado di produrre apprendimento rende in verità molto difficile compilare un esaustivo elenco degli ambiti, degli esiti, degli strumenti e dei mezzi dell'educazione informale. Il rischio che si corre, è, da una parte, di tipo riduttivo e consiste nell'individuare solo le esperienze immediatamente visibili e non quelle meno evidenti; dall'altro; di tipo illusoriamente onnicomprensivo, e consiste nell'aspirare a individuare l'intero universo delle esperienze educative attraverso uno sforzo tendente alla completezza assoluta¹²⁷.

Disegnare la mappa completa dell'educazione informale non è quindi possibile ma, anche se lo fosse, non sarebbe del tutto opportuno poiché si trasformerebbe in un tentativo di sistematizzazione che rischierebbe di chiudere la ricerca, anziché tenerla, come doveroso, costantemente aperta.

La complessità e il costante mutamento della società contemporanea invitano dunque non tanto a tentare di individuare dettagliatamente le esperienze educative informali, quanto a porre l'attenzione sul clima edu-

¹²⁷Cfr. Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci, 2009.

cativo in generale della società considerata come ambiente educativo diffuso e sui climi educativi particolari all'interno dei quali si allestiscono e si strutturano le esperienze informali. Quando si parla di clima in senso figurato, ci si riferisce a un insieme di condizioni, più o meno stabili, che connotano un ambiente. Si può affermare che esiste e si può descrivere nelle sue linee generali il clima educativo della contemporaneità, cioè un insieme di fattori interagenti generati dalle condizioni "strutturali" di essa (globalizzazione, post-fordismo ecc.) che creano apprendimento producendo e connettendo tra loro diverse e specifiche esperienze e storie educative.

E' un clima che non è automaticamente riconducibile a poche e individuabili fonti certe, ma è la sommatoria di elementi differenti e interagenti, muta celermente la propria configurazione e le proprie espressioni, riguarda ogni dimensione relazionale e contesto territoriale, giungendo a tradursi in vere e proprie didattiche che possiedono caratteri del tutto particolari. Infatti, se per didattica intendiamo un pensato e intenzionale intreccio di logiche, comportamenti, modi di procedere e strumenti per raggiungere, all'interno di luoghi e tempi appositamente dedicati, obiettivi educativi chiari e predeterminati¹²⁸, allora potrà legittimamente risultare che nulla di più estraneo vi sia tra tutto ciò e l'educazione informale. Se, diversamente, per didattica intendiamo i modi e i percorsi, a prescindere dalla loro intenzionalità a rigore metodologico, attraverso cui si raggiun-

¹²⁸Cfr. Nigris E., *Didattica generale*, Milano, Guerini scientifica, 2004.

gono esiti educativi, cioè apprendimenti, allora il termine “didattica”, con l’aggiunta dell’aggettivo “informale”, è utilizzabile anche per le dimensioni non intenzionali e non pedagogicamente impostate. In questo senso, parlare di didattica per l’educazione informale significa individuare alcune componenti del clima generale e dei climi particolari per mezzo delle quali si producono apprendimenti individuali e collettivi.

4.2 I mezzi di comunicazione di massa

Franco Cambi, uno tra i pedagogisti contemporanei più attenti agli effetti dei mezzi di comunicazione di massa, sottolinea l’importanza che essi hanno assunto nell’educazione delle nuove generazioni, e non solo di esse. Secondo Cambi infatti, tutto l’universo educativo è stato radicalmente trasformato, poiché le agenzie tradizionali dell’educazione sono state spiazzate nella loro centralità sociale e all’interno dell’esperienza individuale di formazione, poiché è stato assegnato un ruolo sempre più centrale alla formazione dell’immaginario (rispetto alla stessa informazione o alla formazione morale) che si è modellato secondo i principi imposti dal mercato e dalla sua logica commerciale¹²⁹.

L’importanza dei mass media è tale che, l’educazione contemporanea è profondamente diversa da quella del passato. I media quindi non si pongono solo come uno tra i molti componenti di quel variegato e mobile complesso di esperienze educative che concorrono a formare i soggetti,

¹²⁹Cfr . Cambi F. *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

ma uno tra quelli che ha modificato radicalmente e, per molti aspetti, irreversibilmente, il panorama educativo, ridimensionando il peso delle altre agenzie ed esperienze educative: dalla famiglia alla scuola, dal lavoro al gruppo dei pari.

I media, dal loro apparire e diffondersi, sono sempre stati sottoposti a un supplemento di attenzione pedagogica, per comprenderne e analizzarne gli effetti, alcune volte considerati virtuosi, altre deleteri, sulla formazione dei soggetti, in particolare nelle prime fasi dello sviluppo. Vi è un testo ritenuto importante ai fini dell'analisi dell'effetto educativo della televisione, *Cattiva Maestra televisione*¹³⁰, una raccolta di saggi fortemente ed esplicitamente critici nei confronti del mezzo televisivo. La critica di Condry¹³¹ è, diretta, in particolare, non solo, agli effetti negativi che i programmi ad alto contenuto di violenza hanno sui bambini, ma anche l'autore sottolinea come la televisione viva nel presente, non abbia rispetto per il passato e scarso interesse per il futuro, e questo è un aspetto importante poiché contribuisce a quella percezione di "eterno presente", cioè a quell'incapacità di apprendere dalla memoria e di immaginare il futuro che sembra caratterizzare la società attuale. La televisione non è trasmittitrice di "cattivi valori" in sé, ma diffonde valori congrui con quelli del mercato,

¹³⁰ Popper K., Condry J. C., *Cattiva maestra televisione*, Milano, Reser, 1994

¹³¹ Per Condry la televisione è un mezzo comunicativo che sta modificando in maniera profonda la nostra cultura e la nostra società. Essa ha potere anche perché la scuola non funziona come dovrebbe e perché la famiglia abdica ai suoi compiti formativi. Per un ulteriore approfondimento del pensiero dell'autore consultare anche: Condry J.C., *The Psychology of Television*, New York, Hillsdale, 1989, cfr anche Condry J.C., *Thies of Time, unfaithful Servant: Television and the american Child*, in "Daedalus", vol.122, n.1, 1993, *Ladra di tempo, serva infedele*, in Popper-Condry, *Cattiva maestra televisione*, op.cit

quindi non agisce per favorire gli interessi generali dei telespettatori, cioè della totalità dei cittadini. Il peso che assumono i principi del “mercato” nel dettare le priorità e le modalità dei contenuti della formazione è diventato fondamentale, ridimensionando le intenzioni di un’educazione che traeva le proprie aspirazioni da altri principi e valori, da quelli religiosi a quelli derivanti da altre “visioni del mondo” politico culturali¹³².

Karl Popper, nel suo contributo, entra di più nel merito di alcuni aspetti della dimensione educativa della televisione, il filosofo propone una sorta di “patentino” per chi produce televisione, un’attività formativa specifica che abbia come scopo quello di <<insegnare a colui che si candida a produrre televisione che di fatto, gli piaccia o no, sarà coinvolto nell’educazione di massa, in un tipo di educazione che è terribilmente potente e importante>>. La formazione in questione è necessaria poiché tutti coloro che fanno televisione si devono rendere conto che << agiscono come educatori poiché la televisione porta le sue immagini sia davanti ai bambini e ai giovani che agli adulti. Chi fa televisione deve sapere di avere parte nell’educazione degli uni e degli altri>>¹³³.

Interpretando la riflessione di Popper in termini d’intenzionalità o non intenzionalità nella costruzione di esperienze educative, l’auspicio del filosofo è che possa verificarsi il passaggio degli operatori impegnati nella

¹³² Cambi f., *Manuale di storia della pedagogia*, 2003, *op.cit.*

¹³³ Popper k., *Una patente per fare la tv*, I libri di Reset, 1994 ,p. 13-26.

televisione, attraverso opportune iniziative formative, da agenti educativi non consapevoli e non intenzionali ad agenti consapevoli e intenzionali.

4.3 Come educa la tv

La televisione rappresenta un'importante mezzo di comunicazione e di educazione, e lo è per diversi aspetti e molteplici forme. Vi è un'importante intenzionalità educativa finalizzata al *consumo*. La televisione è un mezzo che trasmette contenuti motivati da una precisa, consapevole e chiara intenzionalità educativa tesa a favorire un atteggiamento di consumo in generale e di alcuni prodotti in particolare. È la “tv pubblicitaria” nelle sue varie sfumature ed espressioni, da quelle più esplicite e immediate a quelle meno manifeste, se non del tutto occulte. È un'intenzionalità educativa che vive i suoi massimi splendori in quella televisione commerciale, che dei consumi fa la sua ragion d'essere e anche la sua principale fonte di ricavi attraverso le inserzioni pubblicitarie. È una tv educativa non solo perché favorisce alcuni consumi particolari, ma perché si pone il compito di formare il cittadino adatto all'epoca della televisione commerciale, cioè il *cittadino consumatore*, colui che trova tratti di identità e soddisfazione individuale e collettiva attraverso le aspirazioni e le pratiche di consumo.

L'intenzionalità educativa televisiva non persegue solo lo scopo di formare il consumatore; infatti include anche trasmissioni finalizzate, come direbbe Popper “al bene” dei fruitori. È una tv, spesso definita “peda-

gogica”, che ha avuto in Italia la sua massima espressione negli anni dello sviluppo economico e che si ripropone ancora oggi in quelle trasmissioni più o meno divulgative, che tendono a fornire informazioni, stimolare riflessioni critiche ecc.

Una tv intenzionalmente educativa che aspira a contribuire alla “buona formazione” del cittadino (anche non consumatore) ma anche, soprattutto laddove la libertà d’informazione è assente o limitata, una televisione che può tendere (intenzionalmente) a educare i cittadini all’accettazione del presente.

La tv può essere educativa anche, se non soprattutto, quando non è percepita come tale dai fruitori, essendo i contenuti trasmessi considerati invece come occasioni di divertimento, intrattenimento, svago, informazione. Anche nei programmi “non educativi” sono infatti molto efficacemente proposti, alle volte non in modo esplicito, ideologie, modelli sociali, approcci alla vita, gerarchie di valori e molto altro. È il caso di programmi di intrattenimento “leggero”, dei reality show, dei talk show ecc., i quali, secondo una critica radicale, sembrerebbero proporre una sorta di *second life* che, assurgendo a vita vera, renderebbe <<quanto mai difficile da dimostrare >> l’esistenza di una realtà extratelevisiva, poiché <<è vero solo ciò che passa attraverso la telecamera>>, e questo <<specialmente per chi è nato e cresciuto negli ultimi venti anni>>¹³⁴ e non ha quindi avuto la possibilità di osservare direttamente l’evoluzione (l’involuzione) del mez-

¹³⁴ Rangieri N., *Chi l’ha vista?*, Milano, Rizzoli, 2007, p. 17.

zo televisivo. In particolare, è una tv che stimola identificazione in modelli irreali, ed inoltre bisogna tener conto di quella miriade di trasmissioni che elargiscono somme di denaro, anche notevoli, a concorrenti “capaci” o fortunati. Sono trasmissioni nelle quali non è richiesta alcuna competenza o abilità particolare (a differenza dei primi quiz televisivi nei quali si partecipava se esperti in qualcosa o particolarmente “sapienti”), cioè trasmissioni che esplicitano e accentuano la diffusa e post-moderna convinzione sociale dei “tempi brevi”, delle scorciatoie per il successo, del sapere effimero.

Un’ulteriore aspetto da tenere presente, e che distingue nettamente la televisione di oggi da quella pedagogica degli anni dello sviluppo economico, è lo spazio assegnato a storie e persone “normali” (esemplari in queste trasmissioni come *Il grande fratello*) trasformandole in popolari eroi di breve durata. Al di là di ogni altra considerazione sul valore e sul successo di questo tipo di programmi, sono personaggi ed episodi che si candidano come modelli “virtuosi” non perché si assiste a una riflessione critica su di sé e a un tentativo di “migliorarsi” ma, al contrario, alla glorificazione di un modo di essere e di percepirsi che non necessita di apprendere, cambiare, affinarsi ecc.

Infine la tv può essere considerata informalmente educativa anche come oggetto in sé, a prescindere dai contenuti delle trasmissioni e dal tempo di esposizione. Come molti altri oggetti ormai “animati”, sembra possedere vita propria e possibilità di determinare da sé la relazione con

gli umani. Si pensi all'automobile (gli spostamenti, il movimento), il telefono cellulare (la comunicazione a distanza immediata e ubiquitaria). La televisione educa in sé dunque in quanto semplice "cosa", grazie alle sue funzioni e alla posizione che occupa in alcune dimensioni quotidiano-esistenziali dei soggetti: è modalità data e acquisita di trascorrere il tempo libero, è principale fonte di informazioni, educa a porsi in una posizione passiva di fruitore di prodotti altrui e non, diversamente, in una posizione attiva di produttore di beni culturali e ricreativi.

Anche la tv sta vivendo processi trasforma dovuti allo sviluppo tecnologico riguardante l'insieme dei media tradizionali e dei nuovi media. In particolare, i principali cambiamenti riguardano l'aumento dell'offerta dei canali e dei programmi messi a disposizione degli spettatori e la possibilità di "interazione" tra questi e la fonte delle trasmissioni. Per quanto riguarda il primo aspetto, la gamma di possibilità di ricezione di canali televisivi si è dilatata pressoché all'infinito, aumentando considerevolmente i margini di scelta dei programmi oltre le tradizionali offerte nazionali pubbliche e private. Tali dilatazione dell'offerta consente allo spettatore ampi margini di indipendenza nella costruzione, come comunemente detto, dal proprio "palinsesto".

Lo spettatore attuale ha a disposizione un'ampia gamma di possibilità, ma le scelte si possono operare prevalentemente con materiali (programmi) prodotti e messi a disposizione da altri, non modificabili o costruibili dallo stesso spettatore. Una maggiore possibilità di scelta dunque,

che accresce il fascino che può esercitare la televisione, con conseguente aumento delle proprie potenzialità informali educative in quanto mezzo in sé, a prescindere dai contenuti specifici dei programmi.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, cioè la possibilità di interazione tra telespettatore e mezzo televisivo, non siamo più solo nel campo della pura ricezione, ma saremmo anche in quello della costruzione della trasmissione. La televisione è “fatta dagli spettatori” quando costoro partecipano, per esempio, a qualche gara o concorso esprimendo, attraverso SMS o altro, un voto di preferenza per qualche concorrente, oppure inviando commenti via e-mail durante trasmissioni giornalistiche sportive. È il trionfo della retorica dello spettatore che decide (su faccende assolutamente irrilevanti, se effettivamente partecipa alla decisione) che esprime la propria (vacua e inutile) opinione ecc. Sono, tutti questi, modi per fornire l'illusoria percezione di essere parte di un evento, di poter influire sulle decisioni, di contribuire alla costruzione di opinioni collettive, di essere parte di una “comunità” mediatica e sociale”.

Accanto alla televisione, merita ovviamente attenzione anche lo sviluppo della comunicazione legata a Internet, un fenomeno che è già diventato un elemento strutturale della contemporaneità.

A differenza della televisione, i nuovi media offrono la possibilità di non essere solo passivi spettatori di video, ma di produrli in proprio.

È una possibilità recente ma in rapida crescita ed evoluzione, dovuta allo sviluppo della rete Web e alla comunicazione tra questa e il linguaggio filmico e televisivo: è il caso, per esempio di You Tube e delle occasioni che fornisce per diffondere filmati prodotti anche con mezzi “poveri” e alla portata di tutti. Anche questa prassi presenta molteplici e contraddittori aspetti: dai rischi per la privacy al tipo di motivazioni e di aspettative che spingono a produrre e/o fruire dei filmati.

Per quanto riguarda i risvolti educativi informali, è possibile dire che se, da una parte, tutto ciò che stimola la produzione in proprio (il fare) riducendo il tempo dell’esposizione passiva (il fare altrui) può essere considerato positivo, dall’altra qualche dubbio si affaccia riguardo al “fai da te” senza competenze (il saper fare) che rischia di aumentare il peso complessivo della “banalizzazione” delle competenze necessarie” per affrontare la vita, elemento questo che potrebbe essere considerato uno dei tratti distintivi della contemporaneità.

La questione dell’effetto educativo dei nuovi media e delle nuove possibilità di comunicazione è ancora del tutto aperta e in fase di analisi; tra gli aspetti più importanti è opportuno considerare soprattutto le implicazioni educative, informali e non, per le nuove generazioni, cioè per chi è cresciuto e sta crescendo in un panorama in cui PC, Internet, videogiochi, cellulari ecc., sono elementi acquisiti e stabili. Come sottolinea Luciano Arcuri, emerge infatti a questo proposito un atteggiamento ambivalente nella popolazione adulta nei confronti dell’utilizzo da parte di bambini e

adolescenti dei cosiddetti “giochi al computer”, della tv e dei cellulari, intesi come <<occasioni di apprendimento, e nello stesso tempo degli oggetti che danno dipendenza psicologica e condannano a un enorme spreco di tempo>>¹³⁵. Il problema che si pone, seguendo il pensiero dell’autore, è costituito dal fatto che la <<gamma di attività collegate alla loro crescita personale e sociale risulta fortemente ridotta>>, nel senso che esistono maggiori possibilità che coloro che navigano in Internet <<parlino con sconosciuti e realizzino legami di tipo interpersonale in un mondo virtuale, piuttosto che interagire con persone in carne e ossa e con figure parentali>>¹³⁶. Proprio questo sembra essere un elemento di criticità: le nuove tecnologie educerebbero alla non prossimità, alla distanza, alla mancanza di relazioni “reali”. È presto per affermarlo con certezza, anche se l’educazione alla non, o ridotta, presenza dell’altro è antica, e non passa solo attraverso le tecnologie ma anche attraverso i deserti relazionali delle metropoli contemporanee, l’enfaticizzazione del lavoro a domicilio, la teorizzazione e la pratica del disimpegno e dei rapporti “mordi e fuggi” tra le persone.

4.4 Educazione e nuove tecnologie. Scenari tecnologici con temporanei

Quello delle cosiddette “nuove tecnologie” è un tema caldo e oggi alla ribalta dell’opinione pubblica per due principali ordini di motivi: il

¹³⁵ Arcuri L., *Crescere con la tv e Internet*, Bologna, Il Mulino, 2008, p.57.

¹³⁶ *Ivi*, p. 81

primo è legato alla loro mutevolezza e incessante evoluzione, alla capacità che hanno di ampliare sempre più le possibilità di utilizzo, alla capacità che hanno di fondersi con la vita quotidiana, nella sfera personale e professionale, cioè alla loro pervasività; il secondo ordine di motivi è invece legato all'ancestrale timore per l'ignoto, infatti solitamente le resistenze maggiori verso le tecnologie e il loro utilizzo provengono da chi le utilizza poco o niente: è la paura di chi, non conoscendo, preferisce negare e relegare in una nicchia di esperti sprovveduti tutti gli abituali utilizzatori. Chi è troppo cauto rispetto alle tecnologie è in realtà ancor più soggetto al rischio di essere colonizzato, poiché questo atteggiamento lascia spazio nella società soprattutto a chi vuole farne un uso deterioro.

La conoscenza e l'utilizzo diffusi invece favoriscono una pratica maggiormente democratica, aperta ad atteggiamenti e modalità più sfaccettate, frutto di più punti di vista.

Al di là delle querelle tra "apocalittici" e "integrati", sono le posizioni intermedie, che non vedono nelle tecnologie né la disfatta dell'umanità, né la panacea di tutti i mali, che possono offrire una chiave di lettura e di azione per le tecnologie utile anche in ambito educativo. L'uso delle tecnologie modifica la società in una direzione omologante, fa cioè perdere diversità in senso positivo e differenziazione tra le persone in valori, usi e gusti, ma è un dato ineliminabile, che non si può non conoscere se si vuole essere cittadini a tutti gli effetti della società.

Amate o odiate, infatti, le tecnologie sono comunque una delle caratteristiche dominanti della società attuale e, essendo veicolo di conoscenza e mezzo di comunicazione in ambito educativo, devono essere considerate un'agenzia educativa del panorama dell'asse informale, che lo modifica e lo amplia moltissimo.

Un primo elemento di innovazione portato dalla diffusione delle tecnologie in ambito sociale, e conseguentemente in ambito educativo, è la relativizzazione dei concetti di spazio e tempo causato dall'introduzione in ambito comunicativo della telematica.

Il coniugarsi delle caratteristiche delle tecnologie informatiche (multimedialità, interattività, ipertestualità, digitalizzazione dell'informazione, ecc.) e delle telecomunicazioni ha ridotto l'intero pianeta a niente di più che un villaggio in termini di spazio e di tempo (è possibile raggiungere qualsiasi luogo del pianeta in qualche frazione di secondo). M. MacLuhan lo definisce con la metafora del "villaggio globale", cioè di un luogo legato ad una dimensione relazionale di "vicinato" ma esteso come tutto il pianeta".

[...] L'elettricità ha ridotto il globo a poco più che un villaggio e, riunendo con repentina implosione tutte le funzioni sociali e politiche, ha

*intensificato in misura straordinaria la consapevolezza della responsabilità umana [...]*¹³⁷.

La principale espressione della telematica e del villaggio globale è Internet, la rete delle reti, la Rete per antonomasia, il più grande ipertesto esistente.

Secondo Levy, la rete coincide con, è lo spazio e, più precisamente, il cyberspazio, che lui stesso definisce come “*lo spazio di comunicazione aperto dall’interconnessione mondiale dei computer e delle memorie informatiche*”¹³⁸.

L’intenso utilizzo di questo spazio virtuale, ma così reale per certi aspetti, per conoscere e comunicare ha contribuito al formarsi di una vera e propria cultura della rete, detta cyber cultura che, secondo Levy¹³⁹, ha tre caratteristiche:

- *l’interconnessione*, vale a dire che ogni apparecchiatura deve avere un indirizzo Internet per essere in rete per poter scambiare continuamente informazioni, per appartenere ad un continuum senza frontiere e all’oceano di informazioni, contatti e relazioni;
- *le comunità virtuali*, la cui nascita e il cui sviluppo si reggono sull’elemento precedente; la comunità virtuale si costituisce quando un gruppo di persone sono connesse ad Internet e sentono la necessità di co-

¹³⁷ McLuhan M., *Gli Strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1967, p.11.

¹³⁸ Levy, *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Milano, Feltrinelli Editore, 1999, p.91

¹³⁹ Cfr. Levy, *Cybercultura*, op.cit.

municare tra di loro accomunate da un elemento di interesse comune; sono gruppi che si danno un codice di comunicazione e di comportamento, chiamato “netiquette”, e rappresentano un fenomeno originale della rete e che solo la rete poteva sviluppare, in quanto da la possibilità a persone diverse di conoscersi, comunicare e partecipare all’interno del cyberspazio rispetto ad un interesse comune senza nessun altro vincolo di appartenenza;

- *l’intelligenza collettiva* è il terzo elemento della cybercultura ma ne è anche la finalità ultima, poiché non rappresenta nella realtà un elemento consolidato, ma soprattutto una questione aperta: l’unico aspetto ampiamente riconosciuto è la convinzione che il migliore uso possibile della rete sia quello di mettere in comune la conoscenza e le energie di chi si connette per cercare di creare un patrimonio di conoscenza comune e alla portata di tutti coloro che si connettono. Per mantenere la prospettiva di questione ampiamente aperta, l’intelligenza collettiva, secondo Levy¹⁴⁰, è il *pharmakom*, rappresenta il veleno e l’antidoto della cybercultura: è antidoto perché la partecipazione al cyberspazio fa aumentare la conoscenza dei meccanismi di cambiamento tecnologico e le possibilità di partecipazione, è veleno perché aumenta il divario tra chi partecipa e chi non partecipa, dal momento che questo cambiamento avviene all’interno di un ambiente che non è, nella realtà dei fatti, alla portata di tutti.

¹⁴⁰ *Ivi*, p.32-33.

La costruzione attiva e partecipata della cultura è stata stimolata quindi da innovazioni di tipo tecnologico, ma contemporaneamente questo cambiamento della cultura ha sostenuto lo sviluppo sempre più rapido di un certo tipo di tecnologia, sempre meno per pochi e sempre più *friendly* o *user friendly*¹⁴¹, in grado di favorire cioè l'utilizzo delle tecnologie da parte di tutti e non solo di una piccola cerchia di esperti e tecnici.

Oltre alla trasformazione in tecnologie amichevoli, cioè facilmente utilizzabili con una fase di alfabetizzazione brevissima, l'altra caratterizzazione fondamentale dello scenario tecnologico contemporaneo è l'ampliamento delle possibilità comunicative, sia in termini quantitativi, cioè di diversi media utilizzabili anche tra loro, sia in termini di facilità di composizione, spedizione e ricezione di messaggi, scritti, orali, visivi che siano. Senza certamente negare gli aspetti deteriori, potremmo dire che la nostra è la società della comunicazione dove in qualsiasi luogo è possibile segnalare, parlare, dire, comunicare quello che si pensa¹⁴².

Per analizzare le potenzialità delle tecnologie e descriverne gli aspetti pedagogicamente validi, ci avvarremo del problematicismo peda-

¹⁴¹ *Friendly* sta per amichevole, nel senso di facile da utilizzare anche per i non esperti, si riferisce soprattutto alle interfacce grafiche che con l'utilizzo di semplici icone e delle riproduzione di una scrivania traducono in linguaggio macchina i comandi che richiediamo e che vogliamo far svolgere al computer. Per un utilizzo standard non è più necessario conoscere alcun comando del linguaggio macchina, è sufficiente utilizzare il mouse per aprire e chiudere finestre e opzioni dei menù delle diverse applicazioni presenti nel computer.

¹⁴² In nessuna istituzione o luogo pubblico o privato, commerciale o no profit può ormai mancare il sito, l'indirizzo e-mail per contattare l'Ufficio Relazioni con il Pubblico o l'ufficio clienti, il questionario di gradimento (cartaceo o on line) con la buchetta per segnalare reclami e suggerimenti, ecc.

gogico, nella convinzione che non esiste un solo modo per utilizzare le tecnologie, né tanto meno ne esiste uno corretto più di altri.

4.5 Le tecnologie per informare e conoscere

L'accesso allo sconfinato mare d'informazioni, di varia natura, dai riferimenti bibliografici ai documenti multimediali, fino alla possibilità di contattare esperti on line rappresenta l'aspetto maggiormente diffuso delle TIC.

Varie sono le possibili metafore per definire la disponibilità d'informazioni su Internet¹⁴³ che in realtà è Internet stesso: la prima è quella di una biblioteca sconfinata, che però non calza perfettamente in quanto all'interno di questa, solitamente, c'è un solo tipo di documenti, classificati in modo rigoroso.

Una seconda metafora che si è diffusa è quella secondo cui Internet è simile ad un archivio: questa immagine risulta più calzante in quanto al suo interno sono compresi documenti di varia natura ed è previsto un continuo ampliamento quantitativo e qualitativo, cioè anche di tipologie diverse di documenti conservati.

Ma le metafore legate all'esplorazione e alla navigazione sono quelle che forse maggiormente calzano rispetto alle azioni compiute da tutti coloro che ricercano informazioni su Internet, anche utilizzando mo-

¹⁴³ Calvani A., Rotta M., *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivistica in rete*, Trento, Erickson, 1999, p., 63-64.

tori di ricerca (le coordinate dello spostamento, la ricerca dei punti cardinali, la definizione di un percorso, la capacità di trovarlo nuovamente, ecc.).

Tornando alla metafora dell'archivio, nonostante per certi aspetti ne abbia le caratteristiche, Internet è un archivio sui generis¹⁴⁴, in quanto nessun sistema di catalogazione può ordinare i documenti presenti al suo interno, per almeno due ordini di ragioni: in primo luogo perché i componenti cambiano in misura consistente quotidianamente (parecchie migliaia di pagine vengono create o scompaiono, senza contare i milioni che vengono modificate e arricchite), in secondo luogo perché non c'è un progetto comune che detti le linee guida per la strutturazione della Rete (tutti possono aggiungere o togliere senza sottostare ad alcun criterio).

L'unica possibilità quindi per individuare e/o ritrovare documenti in Rete è l'utilizzo di strumenti specifici appositamente messi a punto per questo scopo, i motori di ricerca.

Ne esistono di vari tipi: sorvolando sulle loro caratteristiche tecniche, si può dire che principalmente rispondono a due criteri: quelli che producono risultati dopo che le pagine in rete sono state catalogate e il loro contenuto sintetizzato e commentato, quelli che ricercano le parole chiave immesse per la ricerca direttamente nel testo delle pagine; esistono

¹⁴⁴ Pacetti, *Navigare negli archivi della rete*, Guerra L., (a cura di), *Educazione e tecnologie. I nuovi strumenti della mediazione didattica*, Bergamo, Junior, 2002.

infine i meta motori, che attivano contemporaneamente più motori di ricerca e danno luogo quindi a risultati più accurati.

Tramite l'utilizzo dei segnalibro o della funzione Preferiti è possibile creare i propri percorsi di ricerca e personalizzare la propria scrivania di lavoro. Internet rappresenta una risorsa per poter creare un archivio nel proprio pc, con ampia possibilità di modificazione dei contenuti e comunque con grande facilità di lettura.

Un discorso a parte va dedicato agli OPAC (Online Public Access Catalog) e per le banche dati specializzate.

Gli OPAC hanno sostituito gli schedari cartacei e rappresentano le attuali "porte d'accesso" alla quasi totalità delle biblioteche nazionali e internazionali. Permettono di conoscere in ogni momento la presenza o meno di un testo in una biblioteca, quale sia la sua collocazione e la sua eventuale disponibilità per il prestito, ovviamente senza spostarsi dalla propria postazione. Anche per gli OPAC sono stati realizzati metamotori che ricercano testi contemporaneamente in tutto il territorio nazionale o in sue porzioni selezionate dall'utente¹⁴⁵.

La facilità di reperimento delle informazioni negli archivi delle biblioteche è possibile grazie ad un rigido inserimento dei dati relativi ai te-

¹⁴⁵ In Italia il metaopac più completo è MAI, Metaopac Azalai Italiano (<http://azalai.cilea.it/mai/>).

sti, sia di natura editoriale, sia di natura contenutistica, che permettono un veloce reperimento di tutti i documenti che rispondono al criterio inserito.

Anche gli OPAC funzionano per parole chiave, ma la differenza principale con i motori di ricerca tradizionali è che i risultati prodotti dalla ricerca non sono i documenti, bensì le indicazioni utili a reperire il documento, che però nella quasi totalità dei casi non sarà in formato digitale, ma analogico.

Il risparmio in termini di tempo e costi sia per chi gestisce sia per chi fruisce della biblioteca è innegabile, come pure la precisione in termini di classificazione delle risorse presenti e di risposta sul loro stato di attivazione agli utenti e alle altre biblioteche.

Le banche dati specializzate invece hanno meccanismi meno standardizzati rispetto agli OPAC e variano soprattutto in funzione dell'ambito disciplinare e/o culturale per cui sono state pensate e realizzate. Solitamente però la ricerca dei documenti al loro interno si avvale di maschere di ricerca molto simili a quella degli OPAC.

I documenti catalogati possono essere sia di natura digitale sia analogica e questo comporta che i risultati ottenuti da una ricerca fatta al suo interno possano riportare o l'indicazione del documento, da recuperare direttamente presso il luogo indicato, o il documento stesso, nel caso si tratti di un documento digitale.

In ambito educativo, alcuni esempi di banche dati specializzate possono essere: l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica¹⁴⁶, il Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza¹⁴⁷.

Nell'impostare la ricerca vari sono gli stili possibili¹⁴⁸: ognuno rispecchia un modo di intendere l'utilizzo della rete e nulla vieta che la stessa persona ne usi più di uno in momenti diversi. Gli stili individuati sono i seguenti: searcher, browser e serendip, rispettivamente cercatore, navigatore e vagabondo, e vanno dal più intenzionale al più accidentale. Gli stili di ricerca rispecchiano un diverso tipo e una diversa modalità di apprendimento.

Dal punto di vista educativo, l'utilizzo dell'ipertesto come strumento di ricerca rappresenta la modalità più ingenua e maggiormente legata all'uso tradizionale della conoscenza, ma il ruolo attivo del lettore ha dal punto di vista formativo una valenza notevole, in quanto gli permette di partecipare alla costruzione di significati tramite le scelte che passo passo farà nell'esplorazione dell'ipertesto; la conoscenza diventa perciò più accessibile e i percorsi per la sua acquisizione individualizzati e personalizzabili.

¹⁴⁶ L'indirizzo http dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica, ex INDIRE, è <http://www.indire.it/#>

¹⁴⁷ L'indirizzo http del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza è <http://www.minori.it/index.htm>

¹⁴⁸ Calvani A., Rotta M., *Comunicazione a apprendimento in Internet, op.cit.*, p.84.

La facilità di reperimento di informazioni nasconde ovviamente il rischio di un accumulo eccessivo di dati raccolti che faccia perdere di vista l'obiettivo della ricerca.

La tematica della ricerca di informazioni e documenti in rete pone due ordini di problemi: l'impostazione della ricerca e lo sfruttamento dei risultati, entrambi significativi dal punto di vista educativo, ma dopo aver cercato di individuare i vari stili possibili di ricerca e criteri possibili delle ricerche citate, emerge che la competenza più importante da sviluppare in ambito educativo è la capacità di selezionare, il *critically thinking*, imparare a pensare criticamente per poter selezionare le informazioni.

L'utilizzo consapevole dei motori di ricerca rappresenta quindi per ogni individuo la possibilità di sviluppare un autonomo quadro di conoscenze che gli permetta di conoscere se stesso e la società attraverso percorsi autonomi e quindi in linea con un'idea costruttivista della conoscenza.

L'ipertesto rappresenta un ottimo strumento anche per l'organizzazione delle conoscenze trasformando il ruolo del lettore attivo in vero e proprio autore dell'ipertesto: è possibile organizzare le informazioni raccolte e le rielaborazioni eventualmente prodotte in una mappa concettuale che costituirà la propria idea su quell'argomento, originale e irripetibile.

Dal punto di vista formativo ovviamente non si può non sostenere il valore positivo di questo strumento, anche in considerazione di due fattori: il primo che la pubblicazione in rete dell'ipertesto che ne permette un'immediata visibilità motiva ad una sua più accurata realizzazione, in secondo luogo che non necessariamente il lavoro debba essere di natura individuale: è possibile proporre ad un gruppo di creare il proprio ipertesto, magari sotto forma di sito, con tutte le implicazioni in ambito concettuale e intellettuale che il lavoro di gruppo comporta.

Un'ulteriore interessante implicazione pedagogica è legata alla possibilità di condividere in rete le opinioni sull'ipertesto e scambiare materiali prodotti, anche questo nuovamente sia a livello individuale sia a livello di scambio tra gruppi. Questo scambio non riguarda solo gli utenti, in quanto il confronto può avvenire anche tra curatori del sito e utenti.

La riflessione sulle potenzialità della rete infatti va esteso anche a chi crea un ipertesto, un sito per fornire informazioni. Le scelte dei curatori infatti influenzano la navigazione e il punto di vista degli utenti, qualunque sia la natura del sito e delle informazioni che si vogliono mettere a disposizione in rete.

4.6 Le tecnologie per comunicare

La Rete non è un "luogo" denso solo di informazioni, ma lo è anche di persone e di conseguenza di relazioni: ovviamente la natura di tali relazioni è influenzata dalle già citate caratteristiche della Rete (abbatti-

mento delle distanze spazio temporali, multimedialità, ipertestualità e interattività, ecc.). Non è possibile pensare che le relazioni veicolate dal web sostituiscano quelle faccia a faccia, ma sicuramente possono avvicinare persone lontane per ragioni anche molto diverse (lontananza, emigrazione, carcerazione, istituzionalizzazione, ecc.) oppure possono dare la possibilità di celare la propria identità, non necessariamente con intenzioni dannose e criminose, ma semplicemente per sperimentarsi in un'altra identità sconosciuta a se stessi e agli altri.

La comunicazione mediata dal computer (CMC, Computer Mediated Communication) si caratterizza non solo come medium di comunicazione, ma anche come vero e proprio ambiente di relazioni¹⁴⁹. Varie sono le riflessioni possibili come anche il puntare più sugli aspetti tecnici comunicativi rispetto a quelli relazionali: sicuramente si può affermare però che l'attuale quadro delle comunicazioni, lo stile comunicativo della società contemporanea non può prescindere dalla presenza di questi strumenti di comunicazione.

La CMC¹⁵⁰ nasce dall'integrazione tra gli strumenti tradizionali della comunicazione e le tecnologie informatiche. Si avvale di diversi strumenti che si possono dividere in due grandi gruppi: strumenti che funzionano in modalità asincrona e sincrona. Gli attuali sviluppi degli stru-

¹⁴⁹ Zanetti F., *Telematica e intercultura. Le differenze culturali nelle contraddizioni del villaggio globale*, Bergamo, Junior, 2002, p.63.

¹⁵⁰ Cfr. Calvani A., Rotta M., *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Trento, Erickson, 2000.

menti stessi stanno in realtà rendendo questa divisione sempre più di tipo espositivo e sempre meno riscontrabile nella realtà delle CMC¹⁵¹.

La comunicazione di tipo asincrono permette una comunicazione in differita, non richiede cioè la contemporanea presenza in rete degli interlocutori; questo primo gruppo di strumenti permette l'invio di testi e altri documenti senza necessità di accordo per lo scambio, cioè invio e ricezione avvengono in momenti differenti e solitamente l'identità degli interlocutori è nota.

Tra gli strumenti asincroni il più utilizzato è sicuramente la posta elettronica che permette di scambiarsi messaggi di testo, immagini e altri allegati in modo sicuro, economico e veloce.

Anche gli altri strumenti asincroni si dimostrano interessanti soprattutto per la possibilità di coinvolgere nel processo comunicativo più destinatari; questi strumenti sono le newsletter, il forum e la mailing list: tutti e tre permettono di spedire lo stesso messaggio a un numero illimitato di persone, spesso sono a tema e favoriscono lo scambio di informazioni e la discussione tra i destinatari del messaggio.

La comunicazione di tipo sincrono invece necessita della contemporanea presenza degli interlocutori in rete, è cioè una comunicazione in

¹⁵¹ Si fa riferimento a Skype e Msn che nate come strumenti di comunicazione sincrona si sono sviluppati permettendo anche la comunicazione in differita, così come in questi strumenti simultanei si parli solamente con persone conosciute, cioè non sia possibile mantenere l'anonimato o celare la propria reale identità. Possibilità anche di condividere stabilmente cartelle e di scambiarsi file.

simultanea; a differenza del gruppo precedente, i messaggi scambiati attraverso questi strumenti sono volatili, non vengono conservati, e le identità degli interlocutori sono spesso celate dietro nickname e soprannomi.

Gli strumenti più diffusi sono sicuramente le chat ma, rispetto all'utilizzo da parte di utenti e operatori dei servizi di territorio, possiamo ipotizzare che potrebbero essere più efficaci per la comunicazione gli strumenti denominati "ICQ", in cui la discussione è comunque in tempo reale, anche fra più di due utenti, ma l'identità degli interlocutori è sempre conosciuta.

Questi strumenti permettono di comunicare ed eventualmente di scambiarsi materiale creando cartelle condivise. La semplice comunicazione si può quindi trasformare in una collaborazione fra utenti in base al tipo di comunicazione instaurata.

Parliamo di ipotesi però perché in realtà gli strumenti sincroni, necessitando della contemporanea presenza degli interlocutori, ne rendono più difficile l'utilizzo nell'ambito del rapporto tra un servizio e i suoi utenti: sono cioè molto più utilizzabili in ambito privato.

Un altro strumento interessante è la videocomunicazione, attraverso la quale si può interloquire come in una conversazione faccia a faccia e che aggiunge, rispetto allo strumento precedente, la dimensione della teatralità, che può costituire un vantaggio in quanto il processo comunicativo risulta più completo, in quanto sono presenti anche gli aspetti meta comu-

nicativi. Ma anche tale strumento non è esente da svantaggi: primo fra tutti i limiti tecnici dovuti a problemi di connessione, inoltre risulta difficilmente sostenibile per lungo tempo e rischia di rendere noiosa la conversazione.

Tra gli strumenti sincroni infine vanno citati i MUD (Multi Users Dungeons) ovvero i giochi di ruolo in rete, che permettono una totale immedesimazione del soggetto in una situazione di gioco; in chiave educativa si può pensare di utilizzare per simulare le attività all'interno di vari ambiti e contesti, sia in una situazione di gioco con il computer che con gli altri giocatori.

Una forma di comunicazione mediata dal computer che si distanzia dalla tradizionale divisione tra strumenti sincroni e asincroni, pur rientrando tra quest'ultimi, sono i blog.

I blog si possono definire come forme di comunicazione via computer di tipo grafico, autonomamente gestite e che consentono ai loro creatori di pubblicare on-line, in tempo reale, notizie, informazioni e storie di ogni genere¹⁵².

Il blog è un diario online disponibile alla lettura e all'intervento di tutti i navigatori del web. Il suo nome originale è WeBlog e nasce dall'incrocio tra Web e Log, che significa giornale di bordo¹⁵³. Ha una

¹⁵² Roveresi A., *Introduzione alla comunicazione mediata dal computer*, Bologna, Il Mulino, 2004, p.220.

¹⁵³ Cfr. Dovigi M., *Blog. Il tuo pensiero on line con un click*, Milano, Apogeo, 2003.

struttura molto semplice e non richiede alcuna competenza informatica per la sua creazione e gestione, poiché si crea direttamente online seguendo alcuni semplici passaggi indicati dai siti che propongono le creazione di blog¹⁵⁴.

Nei blog ci possono essere navigatori passivi, che leggono solo le informazioni, o attivi, che partecipano alla discussione commentando le notizie inserite dal curatore del blog. L'altro elemento rilevante dei blog sono i link ad altri siti, spesso molto utili perché sono tematiche attinenti a quella trattate dal blog e commentate dai curatori. Il blog è quindi un sito personale, informale che oscilla tra un diario, una rassegna stampa, o una semplice raccolta di collegamenti che permettono di accedere facilmente ai temi trattati all'interno della rete. Tre, quindi, le tipologie principali di blog: i blog, che sono diari online, i notebook, che sono più di tipo giornalistico, e i filtri, che sono raccolte commentate di link¹⁵⁵.

I blog come rassegna stampa rappresentano per i curatori un'occasione per diventare giornalisti di tipo amatoriale, poiché sono uno spazio di libera espressione scollegata dai vincoli dell'editoria ufficiale. Questi blog non sono garanzia di qualità stilistica dell'informazione ma consentono a tutti uno spazio di pubblicazione svincolata dall'editoria ufficiale, per cui in un qualche modo rappresentano la piena realizzazione di internet che tutti possono esprimere la propria opinione con la stessa visi-

¹⁵⁴ Molti siti mettono a disposizione lo spazio per la creazione gratuita di blog: tra i primi in lingua italiana si segnalano www.splinder.com e www.blogger.com.

¹⁵⁵ Roveresi A., *op.cit.*, p.223-226.

bilità dei giornali ufficiali, al di là della natura del contenuto o delle tematiche da trattare.

Dal punto di vista educativo le tecnologie per comunicare ci interessano soprattutto dal punto di vista relazionale, come mezzo che influenza le relazioni, eventualmente anche di natura educativa. Anche in questo caso l'aspetto fondamentale è lo sviluppo di una consapevolezza nell'uso dello strumento comunicativo, relativamente alla sua non neutralità e quindi rispetto alla scelta del più efficace rispetto al messaggio che si vuole veicolare e rispetto al/ai destinatari cui è diretto il messaggio stesso. L'introduzione degli strumenti CMC necessita di una mediazione da parte dell'educatore che deve ben conoscerli ed introdurli rispetto alle situazioni in cui possono essere utilizzati.

Dal punto di vista educativo si potrebbero utilizzare gli strumenti asincroni per la costruzione e lo scambio di informazioni, utili perché permettono un utilizzo che non prevede che fra gli interlocutori ci sia un appuntamento per lo scambio delle informazioni, ma la costruzione di una discussione avviene in differita.

Gli strumenti sincroni possono essere utilizzati per la costruzione di una identità personale e di gruppo, proprio per la maggiore intensità degli scambi, essendo strumenti più "caldi" che permettono di sperimentare e costruire la propria personalità.

4.7 Le tecnologie per collaborare e cooperare

Prima di descrivere attraverso quali strumenti tecnologici è possibile collaborare e cooperare in rete, è importante distinguere questi due concetti¹⁵⁶.

C'è collaborazione quando è in atto un'attività in cui più soggetti lavorano in un atteggiamento di sostegno reciproco, pur non avendo necessariamente la stessa finalità.

Cooperazione invece è un'attività in cui i soggetti condividono una unica finalità tra loro, per cui organizzano i loro ruoli e compiti per il raggiungimento di quest'ultima.

Rappresentano due modi di lavorare insieme o perlomeno due momenti di uno stesso processo diversi tra loro, che presuppongono quindi una predisposizione diversa della strumentazione e un atteggiamento diverso dei partecipanti e dei conduttori.

La definizione di apprendimento collaborativo data da Kaye¹⁵⁷ condurrà l'analisi di questo ambito di utilizzo delle tecnologie:

Collaborare (co-labore) vuole dire lavorare insieme, il che implica una condivisione di compiti e una esplicita intenzione di “aggiungere valore”, per creare qualche cosa di nuovo o differente attraverso un processo

¹⁵⁶ Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media: sfide pedagogiche e cyberspazio*, Torino, UTET, 2001, p. 152-153.

¹⁵⁷ Kaye, *Apprendimento collaborativo basato sul computer*, citato in Trentin G., *Insegnare e apprendere in rete*, Bologna, Zanichelli, 1998, p.113.

collaborativo deliberato e strutturato, in contrasto con un semplice scambio di informazioni o esecuzioni di istruzioni. Un'ampia definizione di apprendimento collaborativo potrebbe essere l'acquisizione da parte degli individui di conoscenze, abilità o atteggiamenti che sono il risultato di una interazione di gruppo, o, detto più chiaramente, un apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo.

L'interesse pedagogico per gli strumenti tecnologici collaborativi è legato al costruttivismo, quindi ad un'idea di costruzione attiva del soggetto del sapere all'interno di un contesto sociale. L'uso combinato dell'ipertesto per creare mappe concettuali e per comunicare porta ad un'organizzazione reticolare e condivisa delle conoscenze¹⁵⁸: è quindi uno strumento che favorisce la collaborazione, se non la cooperazione tra gli utenti della rete, che potranno, se l'attività si protrae, costituirsi in una vera e propria comunità di apprendimento. Tale modalità si potrà sfruttare sia in modalità in presenza, magari ampliando il modello didattico delle classi aperte, sia a distanza, come modalità auspicabile e auspicata all'interno dei percorsi di FAD tra gli utenti che affrontano lo stesso percorso.

Un effetto della cooperazione in rete è la sua funzione democratizzante rispetto alle relazioni tra i partecipanti: quando, per esempio, una

¹⁵⁸ Castellani, *Presentazione multimediale ipertestuale e didattica*, in Guerra L., (a cura di), *op.cit.*, p.39.

riunione avviene in rete anziché in presenza si tende a perdere la gerarchia dei ruoli, proprio per le caratteristiche della comunicazione in rete.

Per realizzare un primo livello di tecnologie per collaborare sono sufficienti le normali applicazioni presenti nel computer: un server web per condividere documenti, un server di posta per i messaggi di tipo asincrono e un server IRC per interagire in modo sincrono. Essendo questa la dotazione minima per collaborare in rete, è evidente come non siano le difficoltà tecniche ad impedire di progettare e attuare attività di collaborazione e cooperazione in rete.

Quello che cambia per trasformare l'attività comunicativa in rete in attività collaborativa, se non cooperativa è il tipo di utilizzo che se ne fa: per poter portare a termine un'attività di collaborazione/cooperazione è necessario un utilizzo normato delle tecnologie, cioè tutti i partecipanti devono seguire delle regole precise.

L'apparato tecnologico e i criteri normativi devono quindi essere definiti in maniera molto precisa per creare un ambiente di cooperazione possibile, anche se gli strumenti di comunicazione e conoscenza non cambiano. Gli strumenti per cooperare in rete si addicono maggiormente a soggetti adulti proprio per la gestione complessa che viene richiesta.

La parola chiave delle tecnologie per cooperare è “comunità virtuale”, ovvero, come già accennato, il sentirsi parte di un gruppo, che corri-

sponde al passaggio da comunicazione a cooperazione, utilizzando tali strumenti non solo per comunicare ma per creare un sapere.

Potenzialmente la rete non è di nessuno, in realtà i motori di ricerca scelgono in quale ordine presentare i risultati delle ricerche ecc., indirizzando le scelte dei navigatori e influenzando quindi le loro scelte.

Navigare, comunicare, creare e modificare siti, intervenire nei blog e nei forum significa comunque contribuire alla creazione di tale organismo, di una “mente planetaria”.

Anche se si parla di comunità in questo tipo di processi cooperativi l'individuo rimane il protagonista e mantiene la sua individualità. Partecipare alla comunità virtuale vorrà dire sperimentare e costruire se stessi come alla costruzione del gruppo in due processi che avanzano in maniera parallela. Tali processi si realizzano sia nel reale sia nel virtuale, che rappresenta una possibilità in più di sperimentazione di tali processi anche a livello educativo.

4.8 Le tecnologie per educare

Il sapere oggi non è più un processo sequenziale ma reticolare, sempre più ipertestuale e in funzione di questo è sempre più importante avere le competenze per acquisire la conoscenza, più che possedere la conoscenza stessa. Le informazioni sono talmente tante che l'attenzione si sposta dalla verticalità del sapere alla orizzontalità legata alla capacità del

poter cercare e del saper discernere e costruire il proprio percorso di conoscenza. Il valore si è quindi spostato verso la meta-conoscenza poiché il sapere è oramai alla portata di tutti. Questa possibilità di montare e smontare il sapere è però un'arma a doppio taglio: da un lato infatti permette la costruzione di un sapere personalizzato, potendo costruire il proprio percorso di conoscenza; dall'altro però comporta molti rischi, perché un soggetto non istruito e non allenato a costruire i propri percorsi rischia di omologarsi a quelli già presenti, che non gli si addicono, imposti dalla società e che possono non garantire un alto livello qualitativo.

Le tecnologie per comunicare possono facilitare la costruzione condivisa del sapere, ovvero *imparare facendo con gli altri*, perché la pedagogia ha da sempre riconosciuto il valore dell'apprendimento cooperativo e il fatto che gli strumenti di comunicazione facilitino tale lavoro potenziando tale processo. Questo sottolinea l'importante valore educativo degli strumenti di CMC.

Per mettere in evidenza le caratteristiche relazionali delle tecnologie, si potrebbe anche ribattezzarle “tecnologie relazionali”, abbandonando l'espressione “tecnologie informatiche”, in modo da far emergere ancora più chiaramente la natura intrinseca della tecnologia fondata sul rapporto di relazionalità tra più utenti.

Rispetto alla dimensione della partecipazione, le tecnologie potranno favorire ¹⁵⁹ la conoscenza e il controllo da parte dei cittadini dell'operato delle istituzioni: una cittadinanza telematica che va formata e che quindi deve essere oggetto di attenzione da parte delle agenzie educative.

La dimensione della condivisione trova uno spazio di espressione nell'uso integrato di tutte le tecnologie per conoscere e per comunicare, nella loro dimensione di collaborazione e condivisione proprio perché permette di coniugare gli aspetti culturali e quelli esistenziali in una ricerca di nuove prospettive della conoscenza legate anche al lavoro insieme ad un gruppo, i cui componenti sono necessariamente portatori di punti di vista altri.

Nell'utilizzo collaborativo e cooperativo delle tecnologie, sempre nella prospettiva di un'idea costruttivista del sapere, è quindi presente in modo molto forte, insieme alla dimensione della condivisione, anche quella della scoperta di nuovi saperi, di nuovi modi di leggere e interpretare il sapere e di vivere le relazioni, auspicando un sempre più diffuso modello interculturale di approccio cognitivo e relazionale.

Nell'ambito dell'educazione informale, è possibile individuare diverse tipologie di apprendimento ipotizzabili con l'uso delle tecnologie:

¹⁵⁹ Secondo alcuni autori ciò avverrà sicuramente: cfr. Calvani A., *I nuovi media nella scuola*, Roma, Carocci, 2006, p.54.

- *imparare cercando*: le caratteristiche dell'ipertesto favoriscono la motivazione alla ricerca e l'applicazione di originali strategie euristiche; in questa tipologia di apprendimento è possibile scegliere cosa imparare, come impararlo, favorendo così lo sviluppo di percorsi autonomi di conoscenza e scoperta;
- *imparare facendo*: è la tipologia di apprendimento tipica del laboratorio legata ad un apprendimento che si compie manipolando gli oggetti della conoscenza, è l'apprendimento sostenuto dai cognitivisti, dove è il soggetto a dare significato al sapere che sta producendo;
- *imparare simulando*: nell'apprendimento esperienziale è prevista una esperienza diretta di quello che dobbiamo apprendere, divenendo esperienza percettiva e motoria. Le tecnologie permettono di simulare ambienti e situazioni di cui è difficile avere una esperienza diretta. È possibile perciò un apprendimento esperienziale all'interno di alcune situazioni non vissute realmente ma simulate attraverso le tecnologie;
- *imparare giocando*: le dinamiche sono molto simili a quelle del precedente, permette di modificare la realtà attraverso il gioco che simula situazioni con la componente aggiuntiva del divertimento che influisce positivamente sull'apprendimento. Questo tipo di apprendimento non è solo importante dal punto di vista relazionale, ma anche cognitivo perché favorisce lo sviluppo del pensiero logico-strategico. È possibile imparare divertendosi modificando il contesto virtuale in cui ci si sta muovendo.

La sfida attuale dell'uso delle tecnologie in ambito educativo e formativo è rappresentata non solo dalla necessità di una maggiore alfabetizzazione e uso diffuso di questi strumenti, ma soprattutto il loro sfruttamento per l'attivazione dei livelli superiori di apprendimento (le possibilità di collaborazione e condivisione, lo sviluppo delle dimensioni espressive, ecc.). Questo aspetto in realtà non è nuovo, era già evidente nelle pubblicazioni che possono apparire più datate e che, nel considerare le potenzialità delle tecnologie, non potevano certamente immaginare l'effettiva evoluzione raggiunta anche solo in un decennio.

Capitolo quinto

Il fulcro della vita e degli apprendimenti : i nuovi decentramenti e le nuove spazialità. Territorio e apprendimento

5.1 La crisi e la trasformazione del territorio

L'educazione informale, trae origine dagli assetti economici, sociali e politici, dei comportamenti dei soggetti, dagli assetti istituzionali, e nello stesso tempo, contribuisce a formarli. Gli apprendimenti che si producono nei micro e nei macroambienti educativi informali tendono a modificare sia in senso positivo che negativo, le specificità proprie del tempo storico nel quale l'educazione informale si attua, influenzando a sua volta le condizioni e le esperienze che la generano.

Tenendo in considerazione le grandi trasformazioni che attraversano oggi la società, in particolare l'Italia, diventa necessario indirizzare l'attenzione al *territorio*, in quanto piano intermedio tra il livello generale di analisi pedagogica della società attuale e nello specifico delle esperienze educative informali. Il territorio occupa il piano intermedio della riflessione, poiché connette tra loro soggetti, istituzioni, organizzazioni, culture ecc. Inoltre, analizzando il territorio è possibile avviare una riflessione non solo sui fatti dell'educazione informale (per esempio connettendo il locale con il globale), ma è possibile studiarne la loro evoluzione nel corso

del tempo (per esempio, l'evoluzione dei luoghi di incontro e di aggregazione).

I territori sono stati, e sono interessati da estesi e profondi mutamenti che si sono realizzati in tempi e modi diversi. Non sempre si è verificata una lineare consequenzialità degli assetti economici, sociali e culturali, così come non sempre vi è stata sincronia tra le diverse dimensioni costitutive del territorio, per esempio la stessa velocità e radicalità trasformativa degli aspetti economici con quelli culturali e relazionali¹⁶⁰..

Nella contemporaneità, il territorio non è più considerabile un ambiente complessivo di vita, in cui vi è la sovrapposizione e l'interazione delle dimensioni familiari, formative, relazionali, professionali, ricreative; non è un ridotto ambiente spaziale che garantisce relazioni solide e prolungate nel tempo, che esprime continuità culturale ed educativa. Nella contemporaneità il territorio è *leggero*, sia per le sue caratterizzazioni produttive e urbanistiche, sia per non essere un baricentro nella vita dei soggetti, che vivono una pluralità di territori, in ognuno dei quali si producono storie parziali, senza possedere radicamento e possibile ancoraggio in uno di essi.

Quello che vive il territorio è un processo di disaggregazione/dislocazione riaggregazione che modifica i nessi tra familiarità e luogo. Accanto al rischio di estraneità rispetto ad eventi che si svolgono nelle

¹⁶⁰ Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, op.cit., pag.94.

immediate vicinanze, si attivano possibilità di rapporti sociali in altri contesti territoriali. In altre parole, si riduce la familiarità con persone, località, azioni vicine e si aumenta la familiarità (spesso mediata dai mezzi di comunicazione di massa) con quelli lontani. In sintesi, la contemporaneità sta modificando completamente i connotati dell'estraneità e della prossimità, dell'appartenenza e della condivisione. Il movimento interessa tutti i soggetti che, per una qualche dimensione della propria esistenza, ne sono coinvolti¹⁶¹. È un movimento accentuato dai flussi globali d'informazione resi possibili dalle nuove tecnologie della comunicazione che <<contribuiscono a generare una certa de-contestualizzazione dei rapporti sociali, ossia ne affievoliscono i riferimenti rispetto allo spazio e al tempo>>¹⁶².

La tendenza alla multiterritorialità è tale che paradossalmente più sono i territori frequentati per motivi formativi, professionali, relazionali, minore sembrerebbe essere il rischio di marginalizzazione e subalternità. Non a caso, il modello di riferimento per il successo nella vita sembra essere quello delle élite cosmopolite caratterizzate dalla possibilità di spostamento e della mancanza di radicamento in un luogo definito per un tempo duraturo¹⁶³.

I territori, inoltre, rispecchiando i generali processi di trasformazione sociale, tendono ad essere sempre meno caratterizzati da culture for-

¹⁶¹ Moscati R., Nigris E., Tramma S., *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2008, pp.88-89.

¹⁶² Zajczyk F., Borlini B., Memo F., Mugnano M., *Quartieri periferici tra incertezza e trasformazione*, Milano, Bruno Mondadori, 2005, p.18.

¹⁶³ Bauman, 2002.

ti e dai loro modi di esplicitarsi e riprodursi, questi tratti culturali sempre più deboli comportano la riduzione di chi vi abita o transita di ottenere apprendimenti locali “forti”: il territorio educa sempre meno a sé stesso, alla propria storia, ai valori che esprime e ai comportamenti che vi si praticano¹⁶⁴.

5.2 Il territorio ostile

Il territorio, oggi alla luce dei cambiamenti della contemporaneità è sempre meno interpretabile e descrivibile come uno spazio materiale ed esistenziale nel quale si intrecciano gli itinerari di vita individuali e collettivi. Il territorio è stato interessato da lacerazioni e da frammentazione di luoghi, tempi ed esperienze educative consolidate, è venuta a mancare quella rete educativa in cui interagivano gli apprendimenti derivanti dall’interconnessione tra famiglia, lavoro, luoghi di aggregazione, relazioni tra pari e tra differenti generazioni.

Potremmo dire che, alla solidità, come caratteristica principale del territorio di un tempo si è sostituita una sorta di fluidità educativa, che ne fa un luogo a *formatività esogena forte*. Si apprende ad utilizzare e a pensare il territorio anche sulla base dei messaggi diffusi, dai mezzi di comunicazione, che con lo specifico contesto territoriale possono avere a che fare.

¹⁶⁴ Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, op.cit. pag. 95.

I media contribuiscono a ridimensionare l'idea che il territorio, in particolare quello di residenza possa essere luogo di relazioni significative e continuative, di produzione di occasioni di tempo libero e di iniziative culturali legate alle sue caratteristiche specifiche. I mezzi di comunicazione riempiono il tempo libero degli individui e ne influenzano le modalità di comunicazione, riducendo le possibilità di relazioni offerte dal territorio, dall'altro lato gli stessi mezzi di comunicazione influenzano l'idea di territorio che viene diffusa e appresa, attivando quei meccanismi di semplificazione che sembra all'estremo caratterizzata da pericolosità, insicurezza, cruenti fatti di cronaca nera, ecc.

Il territorio della contemporaneità tende ad essere sempre meno un luogo vissuto come denso di significato, storia, relazioni, senso di appartenenza, inoltre parallelamente ad altre dimensioni sociali anche il territorio è investito da complessi processi di *omologazione e diversificazione*.

Per quanto concerne i processi di omologazione del territorio, nella contemporaneità, i territori finiscono per assomigliarsi un pò tutti: centri commerciali con gli stessi negozi e organizzazione degli spazi interni ed esterni, discoteche situate in piccoli centri urbani che tentano di essere simili a quelle delle grandi città, soluzioni architettoniche e abitative replicate in più zone, ecc.

Per quanto riguarda la diversificazione, il territorio è diventato "multiculturale", come conseguenza dei processi migratori che hanno inte-

ressato in maniera diversa, ogni paese, dai negozi etnici all'associazionismo costruito attorno alla comune provenienza geografica o appartenenza religiosa. Quello a cui si assiste è però una *diversificazione omologata*, poiché se pur con differenti modalità, la diversificazione presenta i medesimi tratti, ovvero i territori si differenziano seguendo dei percorsi che sono riscontrabili ovunque.

Oggi sembrerebbe esserci una inversione di tendenza che indicherebbe come più numerosi sono i territori percorsi per motivi formativi, professionali, relazionali e minore appare il rischio di marginalizzazione e subalternità dei soggetti, per esempio la frequentazione per un tempo prolungato degli stessi luoghi da parte di gruppi di adolescenti può essere testimonianza di attaccamento alla piazzetta o al giardinetto vicino a casa, ma anche della loro incapacità o impossibilità di fruire delle risorse di altre aree territoriali; la riduzione dei territori frequentati dagli anziani può essere considerato il segno dell'impovertimento delle loro relazioni sociali e della riduzione della loro mobilità.

La tendenza alla complessificazione e la perdita dell'unitarietà del territorio non esclude da una parte l'esistenza di controtendenze e dall'altra tentativi di creare un territorio differente da quello che esiste o si prospetta. Nel primo caso infatti i territori ripropongono aspetti appartenenti a epoche o periodi precedenti all'attuale, ad esempio il diffondersi di palii, contrade, feste in costume ecc., mentre, altre, invece si presentano come tentativi tesi a ripristinare ambienti esistenti in passato, per esempio

territori non invasi da “stranieri” o senza la presenza di religioni “pericolose”. Nel secondo caso si assiste ad azioni tendenti a modificare lo sviluppo di alcuni aspetti del territorio.

Come accennato in precedenza i mezzi di comunicazione veicolano messaggi di un territorio non sicuro che potremmo definire pericoloso, questo senso di insicurezza si traduce in termini pratici con alcuni “accorgimenti” finalizzati a garantire maggiore sicurezza agli abitanti. Telecamere nei luoghi pubblici e in quelli privati, sistemi di sicurezza nelle abitazioni, aumento della presenza della polizia, “ronde” private o promosse da organizzazioni, addirittura il ricorso all’uso dell’esercito per compiti di ordine pubblico, tutto ciò non fa che confermare la pericolosità del territorio. Tali accorgimenti costituiscono esperienze che educano in sé, all’idea che a) il territorio sia pericoloso, b) che l’insicurezza possa diminuire solo con l’uso della forza, c) la diffusa sensazione di non potersi fidare di nessuno. Contraddittoriamente si possono generare due comportamenti dalla percezione di pericolo, il primo di chiusura e di preferenza di forme di isolamento, dall’altro forme di partecipazione che hanno importanti risvolti di controtendenza rispetto alle dinamiche presenti nella contemporaneità: assunzione diretta della difesa quindi riduzione di delega allo Stato riguardo all’uso della forza. La partecipazione attiva dei cittadini alla difesa del territorio per quanto possa essere discutibile, rappresenta comunque una forma di rivitalizzazione e partecipazione nonché di collaborazione alla soluzione dei problemi del territorio.

5.3 L'organizzazione degli spazi

L'organizzazione urbanistica degli spazi può essere considerata una componente educativa che interagendo con altre dimensioni, concorre a creare il territorio vissuto dai soggetti. L'ambiente urbanistico è variabile e dipendente dalle scelte e dalle attività collettive degli essere umani, è la risultante della dialettica tra spinte all'innovazione e spinte alla conservazione, dai conflitti tra gruppi sociali e gruppi d'interessi diversi ecc.

Le implicazioni educative che ne derivano dall'organizzazione urbanistica di un territorio sono diverse, in primo luogo la presenza di dotazioni formali e non formali, ovvero la presenza di scuole, centri di aggregazione giovanile, per rispondere alle esigenze di socializzazione dei giovani. In secondo luogo la presenza nel territorio di spazi di aggregazione e di semplice incontro, edifici destinati a scopi ricreativi o culturali, ecc. Altri elementi da considerare riguardano le implicazioni educative intenzionalmente o non intenzionalmente formative che si manifestano già nella fase di progettazione di quartieri *ex novo*, o della ristrutturazione parziale o totale di un quartiere esistente. Un quartiere sarà realizzato o ristrutturato in funzione degli scopi che gli sono attribuiti – residenza, commercio, produzione ecc.¹⁶⁵

Nel territorio sono presenti anche esperienze educative meno formali: alcune iniziative culturali, per esempio più “promozionali”, che han-

¹⁶⁵ Cfr. Iori V., *Lo spazio vissuto*, Firenze, La Nuova Italia, 1966.

no cioè lo scopo di avvicinare le persone alla fruizione e alla produzione culturale , oppure iniziative finalizzate a modificare in meglio i comportamenti alimentari, sanitari, ecc. sono iniziative differenziate, promosse da soggetti diversi, mutevoli in quanto a tipologia e quantità di offerta, che contribuiscono tutte a formare la “dote” educativa di un delimitato e circoscrivibile, anche amministrativamente, contesto territoriale. Senza dimenticare, nell’offerta complessiva, quelle attività che all’interno di un territorio si svolgono, ma non hanno come destinatari i cittadini sulla base della loro generica appartenenza territoriale, bensì si rivolgono ai soggetti sulla base di altre appartenenze territoriali, da quelle aziendali a quelle associative.

Il territorio è dunque un luogo denso di esperienze e iniziative intenzionalmente educative, ma è ricco anche di esperienze non intenzionali e/o informali, cioè quelle esperienze che generano apprendimenti pur non essendovi in esse alcune intenzionalità consapevolmente ed esplicitamente educativa. Rispetto a queste ultime esperienze, l’esempio eclatante della capacità educativa dell’organizzazione degli spazi in funzione di un’attività è costituito dai centri commerciali, quegli *ex non luoghi* nei quali, oltre che a rapportarsi al consumo, si apprendono modalità di trascorrere il tempo e relazionarsi con altri.

È però opportuno puntualizzare che, tale educazione, intenzionale o no che sia, non è riducibile e riconducibile esclusivamente alle iniziative che coinvolgono le fasce di età interessate dall’educazione scolastica, ma

comprende tutte quelle iniziative ed esperienze che si rivolgono, o interessano, l'insieme delle classi di età, quindi anche quelle adulte e adulto-anziane che, in una visione tradizionale avrebbero già esaurito il loro rapporto diretto con l'educazione¹⁶⁶.

La quantità, oltre che la qualità, di educazione prodotta in un contesto territoriale si presenta come variegata e differenziata in relazione a molti fattori. Alcuni di tali fattori sono strutturali e generali, trascendono dunque lo specifico contesto territoriale e non sono esiti delle dinamiche territoriali locali né possono essere modificati nel breve e nel medio periodo. Il riferimento è, in particolare, allo sviluppo strategico del territorio e al suo assetto produttivo, economico, infrastrutturale, cioè al suo posizionamento nell'ordine produttivo e urbanistico cittadino, regionale, nazionale e, ora anche mondiale. Altri fattori che influenzano la quantità e la qualità delle esperienze educative, a differenza dei primi, sono contingenti e locali, cioè sono riconducibili alle iniziative e alle capacità di azione e trasformazione dei soggetti presenti nel territorio.

5.4 Aree urbane e quartieri problematici

Nel precedente paragrafo abbiamo affrontato il tema dell'organizzazione urbanistica e delle risorse presenti nel territorio tutto questo ci porta ad introdurre un altro tema importante ovvero quello delle aree urbane problematiche, ovvero zone “non facili” che rivestono una

¹⁶⁶ Moscati R., Nigris E., Tramma S., *Dentro e fuori la scuola, op.cit.*, pag. 90-91.

particolare importanza in qualsiasi ragionamento attorno all'educazione informale. Quando si parla di queste aree spesso si utilizzano varie espressioni per definirle quali: “zone a rischio”, “periferie degradate”, “quartieri difficili” ecc., tutte queste definizioni rimandano ad aree territoriali circoscrivibili, collocate soprattutto nelle periferie e nell'hinterland delle metropoli, pur non mancando zone sensibili al centro delle città.

Le zone urbane definite sensibili presentano dei tratti comuni rispetto ad altre parti del territorio che sono: alto tasso di disoccupazione, in particolare giovanile, rilevante abbandono e insuccesso scolastico, insufficienza di infrastrutture e servizi (scuole, trasporti, luoghi di aggregazione, centri sociali, ecc.), degrado abitativo, in alcuni casi presenza di “microcriminalità”. Inoltre si registrano anche problemi derivanti dagli attuali processi migratori internazionali e interni.

Tutto questo porta inevitabilmente alla *stigmatizzazione* di chi vi risiede e può provocare esclusione sociale sulla base di presunti comportamenti attribuiti agli abitanti che risiedono in tali zone. Tutto questo inevitabilmente ha delle ricadute sul piano educativo, ovvero l'analisi dei comportamenti di coloro che risiedono in tali zone e i comportamenti e gli atteggiamenti che mettono in atto.

Le zone urbane sensibili, proprio per le loro condizioni per i microclimi culturali che si producono, sono ambienti educativi nei quali sono alte le probabilità che si sviluppi una grande quantità di apprendimenti so-

cialmente non desiderabili, oltre che insufficienti apprendimenti accettabili. Nel secondo caso ad esempio il mancato raggiungimento di alcuni traguardi scolastici indispensabili. Dalla situazione delineata sino a questo momento, si capisce come le zone definite “sensibili” siano state oggetto di interesse scientifico di vario tipo – antropologico, sociologico, pedagogico ecc. – oltre che di interventi di vario tipo.

Le zone diremmo a “rischio” si presentano con diverse caratteristiche e sfumature da zone ridotte e delimitate ad aree che comprendono più quartieri o addirittura paesi, con storie problematiche di diversa natura e genere. In termini educativi sarebbe necessaria, ispirandosi a Paulo Freire, la presenza di operatori e opere di coscientizzazione, cioè di stimolo alla presa di coscienza dei diritti di cui godono gli abitanti di queste aree, e l’attivazione di processi di cambiamento¹⁶⁷. Emerge l’importanza anche dei media e dell’uso positivo che essi possono assumere attraverso la diffusione di messaggi positivi, generando apprendimenti informali importanti.

In alcune regioni italiane (Sicilia, Campania, Calabria, Puglia) vi sono ampie zone dominate dalla criminalità organizzata, ognuna delle quali ha tratti propri ma anche caratteristiche comuni ad altre. Il fatto di riferirsi solo ad alcune regioni rispetto che ad altre, non significa che la criminalità organizzata sia assente da altre zone d’Italia, anzi è ben presente, ma si tratta di una presenza ridotta, meno evidente e meno culturalmente radi-

¹⁶⁷ Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.

cata, circondata da minore consenso. Nelle zone con una forte criminalità l'illegalità è talmente forte e penetrante che è in grado di regolare e influenzare le relazioni tra le persone, collocata in un quadro culturale solido e legittimato¹⁶⁸. Nei confronti dell'illegalità si possono registrare differenti reazioni: opposizione attiva, dissenso, rassegnazione, ma nello stesso tempo si registrano anche posizioni di giustificazione, condivisione, fiancheggiamento, partecipazione attiva. In sostanza in alcune aree ci troviamo al cospetto di un'ampia, capillare, efficiente, educazione informale all'illegalità che, nelle sue forme estreme, è un'educazione alla vera e propria criminalità.

Nelle zone in cui vi è una forte criminalità si viene a creare un *universo parallelo* rispetto a quello legale, fatto di un'economia che coinvolge molte persone, si struttura un forte controllo del territorio molto più capillare e pervasivo di quello statale, dove esiste un sistema di valori forti e condivisi come "onore", "coraggio", "rispetto". Un vero e proprio sistema educativo informale.

In alcune zone l'educazione informale all'illegalità deve essere considerata, un'educazione a una *diversa* legalità, cioè a una legalità (ille-gale) locale che prevede, valori, comportamenti, obblighi e divieti, premi e punizioni. È un'educazione molto efficace e duratura soprattutto per la grande adesione e per la convinzione della validità dei contenuti.

¹⁶⁸ Sales I., *Le strade della violenza*, Napoli, L'ancora del Mediterraneo, 2006.

Le zone ad alta e continuativa presenza criminale presentano per alcuni aspetti, elementi peculiari e non generalizzabili ed elementi che offrono, invece spunti di riflessione più generale che vanno oltre la specificità locale e regionale. Le peculiarità dipendono dalla storia locale mentre per quanto riguarda gli aspetti più generali e gli elementi che possono risultare utili per una riflessione generale sono in particolare:

- l'educazione informale all'illegalità non deve essere intesa come un'educazione mancata, ma come un vero e proprio processo di socializzazione all'interno di una società illegale, che si pone come alternativa alla socializzazione riconosciuta come opportunità e auspicabile dal resto della società. L'illegalità possiede cioè un proprio sistema di valori, obiettivi, intenzioni e metodi educativi, appartenenti a storie antiche e radicate;
- l'area dell'illegalità così come si esprime in alcune zone del paese non può essere considerata un settore arretrato. L'illegalità, accanto a relazioni sociali e comportamenti premoderni, è permeata di valori e pratiche attuali: managerialità, movimenti internazionali di denaro, espansione nei "mercati emergenti", è un'illegalità che condivide una parte delle tendenze economiche e culturali attuali;
- l'educazione informale all'illegalità può essere ridimensionata tramite interventi a carattere straordinario, continuativi e ordinari. Ma soprattutto deve essere riconosciuta la sua solidità ed efficacia, cioè la sua grande capacità di formare individui o gruppi. Le azioni delle forze dell'ordine sono necessarie, importanti, ma non sufficienti. Accanto a ciò

è necessario un lavoro di lungo periodo basato su interventi educativi efficaci dal punto di vista pedagogico.

Tuttavia analizzando il legame tra educazione e illegalità, vi è un altro aspetto che deve essere tenuto presente, cioè l'educazione informale di segno positivo, che si affianca alle altre esperienze educative interagendo per contrapporsi e ridurre il fenomeno della illegalità/legalità.

5.5 Governare l'educazione informale

Da quanto emerso, potrebbe sembrare una contraddizione chiedersi l'eventuale opportunità di governo dell'educazione informale, sia a livello generale, sia a livello locale. In effetti l'educazione informale è per sua natura ingovernabile, trattandosi di un complesso di esperienze che agisce in piena "autonomia". Una difficoltà di governo riscontrabile da sempre, ma che si evidenzia ancor di più nei tempi attuali, in cui è diventata molto più difficile qualsiasi operazione che voglia ricostruire e svelare tutti i fattori che intervengono nei processi educativi cogliendone ogni passaggio e nesso causa-effetto. In passato, il territorio possedeva una sua conformazione duratura e una sua produzione autonoma di esperienze educative informali che, a loro volta, producevano apprendimenti: gli apprendimenti nei lavatoi, uno dei luoghi dove si trasmetteva il sapere di genere su come "stare al mondo" e quali erano le aspettative consentite alle donne nella vita, gli apprendimenti nei bar dei quartieri dove l'incontro e il succedersi delle generazioni era anche un connotato dell'acquisizione, da parte delle nuove

generazioni, di apprendimenti che confermavano, rielaboravano, smentivano gli stili di vita di quelle precedenti; gli apprendimenti dovuti all'assetto dei territori gravitante attorno alla "fabbrica" e all'organizzazione fordista del lavoro che educava alle prospettive e alla natura del lavoro stesso e non solo di esso; gli apprendimenti dovuti alla presenza di "bande giovanili" legate al territorio e della trasgressività socialmente tollerata.

Nei tempi attuali, il clima educativo del territorio si è profondamente modificato, e gli apprendimenti auspicati, come le didattiche, vengono sempre meno (consapevolmente o inconsapevolmente) "decise" a livello locale e sono sempre più di derivazione esterna al territorio stesso: il globale irrompe, i media influenzano, l'omologazione diversificata diventa un tratto costitutivo degli scenari, le persone non sono più obbligate agli orizzonti del proprio territorio di appartenenza, sicché quest'ultimo le sue culture particolari e subisce, appunto, profondi e contraddittori processi di ristrutturazione delle identità.

L'educazione informale nei territori contemporanei si presenta quindi come un intreccio tra esperienze prodotte da più storie: storie locali che, ancora oggi, presentano aspetti di vitalità, storie generali (nazionali/globali) che irrompono materialmente e immaterialmente nei contesti locali, storie maturate da altri territori che, a seguito dei processi migratori, portano culture differenti.

Un approccio pedagogico all'educazione informale non può limitarsi soltanto ad essere conoscitivo, cioè esclusivamente descrittivo, catalogante: l'educazione è, per definizione, operatività e movimento, quindi uno sguardo pedagogico indirizzato alle dimensioni informali dell'educazione non può non porsi il problema del governo. Nel territorio si sviluppano una miriade di interventi destinati a potenziare, riformulare o ridimensionare le esperienze educative informali che sono presenti e agenti. Iniziative tese a consolidare le "buone pratiche" che generano apprendimenti ritenuti socialmente auspicabili e condivisibili (attività di volontariato, incontri tra persone di culture diverse), iniziative tese a innestare fattori di cambiamento in ambiti d'apprendimento esistenti, per esempio gli interventi (educativa di strada, centri di aggregazione giovanili) che aspirano a inserire correttivi in ambienti relazionali in cui gli esiti educativi che si prospettano sono in bilico tra quelli socialmente condivisibili e quelli che non lo sono affatto.

I tentativi di governare, quanto meno di governare parzialmente, alcuni aspetti dell'educazione informale dei territori sono un dato di realtà; altro è però l'effettiva possibilità di poter esercitare un "governo forte" dell'educazione informale. Quello che emerge dall'analisi del territorio come luogo in cui le trasformazioni della contemporaneità si materializzano in esperienze di educazione informale è, da una parte, l'inquietante e/o rassicurante ridimensionamento di una sorta di "onnipotenza educativa" che ritiene la formazione dei cittadini possibile solo con azioni formali,

dall'altra la critica a una consolatoria e/o allarmante “rassegnazione educativa” che si dichiara importante nei confronti della complessità dell'esistente e della controllabilità solo parziale di alcune esperienze e didattiche educative informali.

Capitolo sesto

La dimensione sociale e culturale : multi e interculturalità, globalizzazione

6.1 Lo scenario della globalizzazione

La società attuale è caratterizzata da profondi cambiamenti riguardanti l'economia, la cultura, la politica, le reti e le relazioni sociali, i valori di riferimento, si tratta di una società in pieno e incessante cambiamento, nella quale le dimensioni educative formali e informali sono caratterizzati da cambiamenti profondi. Analizzando i diversi aspetti che distintamente o in connessione incidono nell'analisi delle esperienze educative informali dobbiamo immediatamente dire che la società contemporanea è talmente complessa e in movimento, che è addirittura difficile definirla o perlomeno utilizzare un'espressione che ne comunichi immediatamente le caratteristiche.

Negli ultimi anni, per descrivere la società contemporanea, è stato frequentemente utilizzato il concetto di società *dell'informazione* intesa come il <<villaggio globale dei media>>¹⁶⁹, sottolineando l'importanza delle diverse dimensioni dell'informazione che appaiono sempre più invadere la vita individuale e la società.

¹⁶⁹ Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.

L'attenzione è oggi rivolta, invece, in misura sempre maggiore alle possibilità effettive per l'individuo di accedere alle informazioni e fare proprie o produrre nuove conoscenze.

Con *società della conoscenza* ciò che si vuole valorizzare è il fatto che gli individui, nella vita personale e nel lavoro, continuamente sono tenuti a cercare, elaborare, acquisire il sapere e la conoscenza come un nuovo capitale e come fondamento strutturale dell'economia e dello sviluppo sociale. È questo il contesto in cui uomini e donne determinano la propria maggiore o minore libertà, autorealizzazione e autonomia, in base alla propria capacità o incapacità di accedere e far uso di saperi, competenze e, in generale, di competenze di apprendimento continuo.

Come sottolinea Alberici nel testo *Imparare sempre nella società della conoscenza*, oltre ai sistemi di istruzione numerose altre agenzie come i mass-media, le organizzazioni sindacali, le industrie e il commercio, i servizi sanitari ecc. sono coinvolte nello sviluppo continuo delle conoscenze. Ci possono essere molteplici letture della società e ciascuna può derivare da una visione multilaterale e interdisciplinare degli elementi che la distinguono, caratterizzandosi di volta in volta come lettura in chiave politica, sociologica, pedagogica, filosofica, ecc.

Ci si può riferire, ad esempio, alla lettura della società della conoscenza come "learning organization"¹⁷⁰ oppure alle numerose metafore

¹⁷⁰ Organizzazione che apprende

che la vedono come ora come rappresentazione futuristica, ora come società dei consumi, e, ancora, come società riflessiva, o società a “rischio”.

Ne derivano definizioni della società contemporanea che riflettono i cambiamenti che hanno caratterizzato gli ultimi decenni della storia delle cosiddette società “complesse” e il passaggio dalla società industriale, o del lavoro, alle multiformi dimensioni, appunto, della società dell’apprendimento e della conoscenza¹⁷¹.

Il punto di partenza per analizzare alcune delle dimensioni educative informali non può che essere la *globalizzazione o mondializzazione*, quel processo generale che connette processi parziali o locali in una rete di interdipendenze e contraddizioni pressoché inestricabile, estesa a tutto il pianeta. Le occasioni di commercio, di viaggio, di comunicazione su scala mondiale modificano profondamente gli orizzonti culturali di tutti i soggetti e gruppi sociali dei Paesi coinvolti. Con l’avvento della società multietnica e multiculturale e l’avverarsi della profezia di McLuhan circa il <<villaggio globale>>, oggi gli esseri umani possono scegliere fra stili di vita molto differenti tra loro, oppure condividere le proprie idee con uomini e donne residenti migliaia di chilometri di distanza.

D’altro canto, in seno alla società occidentale più industrializzate e perciò nella maggior parte dei Paesi europei e in Italia, si assiste a un crescente cambiamento sul piano delle regole, dei valori e delle modalità di

¹⁷¹ Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, op.cit.

interazione: la vita sembra essere sempre più accompagnata da sentimenti di insicurezza e di precarietà; scemano i legami stabili, le capacità di gestire la frustrazione e lo stress; aumentano le crisi inevitabilmente associate al senso dell'esistenza umana¹⁷².

Come illustra Bauman, la globalizzazione è l'incontro fra culture diverse pare sfociare in una <<modernità liquida>>, da cui scaturiscono delle identità <<flessibili>>, in grado di adattarsi velocemente ad ogni situazione, la nuova élite globale fluttua, si muove con disinvoltura in tanti Paesi del globo, naviga con agilità nel Web¹⁷³. La globalizzazione è un dato di fatto, coinvolge, a vari livelli tutti gli esseri umani e tutte le parti del pianeta. Sempre secondo Bauman, <<per alcuni, globalizzazione vuol dire tutto ciò che siamo costretti a fare per ottenere la felicità; per altri è la causa stessa della nostra infelicità. Per tutti, comunque, la globalizzazione significa l'ineluttabile destino del mondo, un processo irreversibile, e che, inoltre, ci coinvolge tutti alla stessa misura e allo stesso modo>>¹⁷⁴.

Le posizioni nei confronti della globalizzazione sono molto differenti, sia rispetto all'esistenza di centri di governo controllo del fenomeno, sia rispetto al fatto che la globalizzazione costituisca un'occasione di crescita e di sviluppo per l'insieme del pianeta o solo per una parte di esso. Accanto a posizioni "neutre" o "entusiastiche" si registrano anche posi-

¹⁷² Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale: interventi nella scuola*, Trento, Edizioni, 2006, p. 9-10.

¹⁷³ Bauman Z. *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

¹⁷⁴ Bauman Z., *Dentro la globalizzazione*, Roma- Bari, Laterza, 2001, p.3.

zioni molto critiche¹⁷⁵ che mettono in luce come la globalizzazione conduca all'omologazione e alla scomparsa delle culture locali, oltre che provocare timori riguardanti l'aumento della distanza tra ricchi e poveri e la disparità di potere tra i diversi paesi.

Il fenomeno della globalizzazione comporta innumerevoli sfaccettature e articolazioni alcune implicazioni sono importanti dal punto di vista dell'educazione informale come ad esempio le influenze reciproche tra culture, stili e modelli di vita differenti, altri fattori rilevanti riguardano i processi migratori, il turismo di massa, gli insediamenti economici dei paesi più sviluppati in quelli meno sviluppati, alle occupazioni militari ecc. Tutto ciò comporta inevitabilmente opportunità di apprendimenti.

6.2 Il ruolo strategico della formazione

La riflessione sulle trasformazioni considerate ha spinto sempre più a teorizzare un nuovo tipo di formazione:

- una formazione “alta”, quella post scuola superiore, quindi universitaria e post-universitaria, ma anche quella manageriale (e, quindi, anche non istituzionale);
- una formazione che pone il proprio focus sugli adulti;

¹⁷⁵ Ignazio Ramonet ritiene che vi siano <<pochi e potenti padroni della terra >> che controllano mercati, ricchezze e depremono l'ambiente. Ramonet I., *Il mondo che non vogliamo*, Milano, Mondadori, 2003, p.4.

- una formazione che pone il focus sulle competenze strategiche e trasversali, connesse e interdipendenti con le competenze “di base” e quelle specialistiche.

Le riflessioni degli ultimi anni hanno messo sempre più in rilievo, inoltre, il rapporto tra lo sviluppo della democrazia e il ruolo e la funzione dell’istruzione e della formazione nella vita individuale e della società. L’apprendimento si afferma come un diritto essenziale allo sviluppo di individuo e società da garantire a tutti (e non come privilegio riservato a pochi).

Permette l’accesso alla formazione per tutto l’arco della vita è fondamentale per garantire nuovi diritti di cittadinanza. Quello che bisognerebbe ottenere attraverso questo accesso non si limita a garantire livelli minimi di conoscenze e competenze anche a quelle fasce di popolazione che presentano livelli di istruzione e professionalizzazione medio-bassi, ma deve fornire a tutti la possibilità e la capacità di affrontare la complessità delle società moderne.

Istruzione e formazione diventano, allora politiche attive della cittadinanza come elementi di raccordo tra sistemi e ambiti di vita diversi. Esse devono garantire dei buoni livelli di partecipazione civica, di vita professionale, familiare e del tempo libero, nonché lo sviluppo personale attraverso la qualità dell’apprendimento.

Numerose indagini hanno mostrato che esiste una forte correlazione tra bassi livelli di istruzione e bassi indici di consumo culturale, di partecipazione, di relazione. Ciò dimostra che un diverso processo del sapere incide sulle condizioni e sulle scelte di vita delle persone. Il valore della conoscenza si configura, quindi, come “bene in sé”, legato alla realtà quotidiana.

La formazione acquisisce un ruolo strategico e fondamentale per educare i cittadini ad affrontare le sfide della complessità che li circonda. Diventa, allora, necessario garantire un equo accesso alla conoscenza, stimolare un apprendimento di tipo critico e riflessivo e facilitare una visione sistemica e globale dei problemi (e non più troppo specialistica e settoriale).

Sviluppare l’attitudine e contestualizzare e globalizzare saperi e competenze, stimolare la capacità di fare collegamenti fra conoscenze, abilità, esperienze sono finalità indispensabili per formare il pensiero *ecologizzante*¹⁷⁶. Si tratta di una struttura di pensiero e di capacità cognitive in grado di innescare processi riflessivi e di apprendimento consapevoli e di favorire una sorta di “apertura” per andare oltre le visioni particolaristiche.

L’accelerazioni dello sviluppo delle cosiddette nuove tecnologie ha, inoltre, influenzato il processo di rapida obsolescenza delle conoscenze e ha spinto a considerare necessari, nella formazione, elementi culturali di

¹⁷⁶ Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

tipo generale e metodologico che garantiscano un buon livello di istruzione e formazione ma anche l'acquisizione delle competenze necessarie per mantenere aggiornati i livelli stessi di competenza, conoscenza e abilità.

Per far questo risulta utile attivare una sorta di collegamento tra formazione generale e formazione professionale. Questo dovrebbe fornire i mezzi per collegare una pluralità di conoscenze e per favorire la capacità di gestione dell'imprevisto e garantire l'autonomia dell'individuo.

È indispensabile, allora, riposizionare al centro dell'attenzione e come punto di partenza l'*individuo*, il soggetto in formazione, per attivare percorsi di formazione generale e professionale insieme.

6.3 I processi migratori

I processi migratori e la conseguente necessità di trovare nuove forme di convivenza, destinati tra l'altro ad accrescersi perché legati a profondi sommovimenti che attraversano, scompongono e ricompongono popoli, culture e Stati, hanno importanti conseguenze educative¹⁷⁷.

Le migrazioni non sono un fenomeno sociale riservato ai nostri giorni. Sono piuttosto una pratica che ha storicamente animato il processo evolutivo della società umana: il movimento di popolazioni da un luogo ad un altro è un fenomeno riscontrabile in tutte le epoche storiche. Se è vero che il migrare ha da sempre caratterizzato la storia dell'uomo, i processi

¹⁷⁷ Pronuncia del CNPI del 15/4/1992.

migratori si sono profondamente modificati nel tempo e vanno dunque contestualizzati all'interno della situazione socioeconomica nella quale si dipanano. Oggi tale riflessione va posta in termini sistemici all'interno del macrofenomeno sociale costituito dalla mondializzazione. Gli odierni processi migratori sono influenzati dal mutamento degli equilibri economici mondiali e non possono così essere semplicisticamente ridotti a vicende e condizioni interne a una sola società, essendo sempre frutto di un sistema di influenze. La maggior parte dei flussi migratori è dovuto all'impoverimento generato, in alcune zone del mondo, dallo sviluppo combinato e diseguale tipico dell'attuale processo di globalizzazione dei mercati.¹⁷⁸

Le migrazioni hanno carattere prevalentemente *internazionale*, ossia comportano il superamento di confini statuali. Riguardano sia la mobilità all'interno dei paesi Ue, che quelli tra paesi Ue e paesi extra Ue (i cosiddetti paesi terzi). Si tratta di fenomeni in crescita costante e rapida, al punto che l'aumento del numero e della tipologia dei paesi riceventi e delle società di origine – e, quindi, il conseguente aumento dell'eterogeneità linguistica, etnica e culturale annessa – ha fatto parlare di “globalizzazione delle migrazioni”. In questa eterogeneità, tuttavia, alcuni elementi possono essere considerati come costanti, ossia propri dei nuovi cicli migratori: il carattere globale, la differenziazione delle migrazioni e il crescente ruolo assunto dalla componente femminile.

¹⁷⁸ www.liberimigranti.it (13-06-2011)

Le migrazioni sono *processi* in quanto dotate di una dinamica evolutiva che comporta una serie di adattamenti e modifiche nel tempo, quindi, non vanno valutati come fenomeni statici, con caratteristiche definibili una volta per tutte, ma vengono considerati come dinamici, mutabili e soggetti a processi di cambiamento costante e adattamento ai nuovi contesti. Sono anche *sistemi di relazione* che riguardano le aree di partenza, quelle di transito, quelle di destinazione e coinvolgono più attori.

Le migrazioni sono, pertanto, costruzioni sociali complesse in cui entrano in gioco tre soggetti:

- le società di origine;
- gli immigrati attuali e potenziali;
- le società riceventi, le cui configurazioni politiche e giuridiche sono oggi sempre più incisive nel determinare i processi di selezione degli emigrati.

Una politica migratoria deve tener conto anche delle *motivazioni delle migrazioni*. Va valutato in questo ambito l'incidenza di tre elementi: i fattori che portano i soggetti ad abbandonare i paesi d'origine, i fattori di attrazione del paese di accoglienza, collegati anche alle aspettative individuali e familiari, in questo senso anche la presenza di una normativa nazionale più o meno elastica sugli ingressi può giocare il suo peso, il ruolo del networking – incidenza sulle migrazioni dei soggetti già immigrati

che facilitano l'arrivo e l'inserimento di altri soggetti a cui sono variamente legati.

I recenti studi tendono a evidenziare il ruolo del networking come il fattore più incisivo nella determinazione delle migrazione, seguito dal livello regolatorio nazionale circa i requisiti di accesso e le politiche di controllo.

Le migrazioni nello scenario globale sono pertanto un fenomeno “inevitabile”. Definire un legame tra migrazioni internazionali e globalizzazione significa evidenziare un rapporto di reciprocità: da un lato, la globalizzazione favorisce le migrazioni, ma, dall'altro, viene alimentata dalle stesse.

La maggiore facilità ed economicità degli spostamenti, la presenza di multinazionali sui territori di migrazione, la diffusione dei meccanismi delle rimesse monetarie e la facilitazione al loro accesso, il commercio e il turismo internazionali, la rapida ed estesa circolazione delle informazioni e della comunicazione contribuiscono tutti alla diffusione di strumenti e incentivi alla mobilità e alla diffusione di stili e modelli di vita ad ampio raggio. La riduzione della distanza fisica porta alla riduzione anche della lontananza culturale da tali modelli. Pertanto, la globalizzazione aiuta la cosiddetta “socializzazione anticipatoria”¹⁷⁹, ossia l'acquisizione nella società di partenza di valori e simboli delle città di arrivo e recenti studi evi-

¹⁷⁹ I primi a impiegare questo termine furono F. Alberoni, G. Baglioni, *L'integrazione dell'immigrato nella società industriale*, Bologna, Il Mulino, 1965.

denziano come tale attrattività si eserciti non tanto sui paesi in via di sviluppo, quanto maggiormente sui paesi a sviluppo intermedio (ad esempio India, Pakistan, Filippine, America Latina), i quali in seguito a tale processo di contatto sviluppano forme di deprivazione relativa che motiva, ancor più della povertà, agli spostamenti.

Parallelamente, la migrazione porta alla diffusione di lingue e culture scala più ampia, favorisce l'espansione di commercio e produzioni atipiche per il paese di accoglienza, ma attraverso il meccanismo di rimesse contribuisce ad aumentare il potere di acquisto delle società di origine.

I processi migratori, ma più in generale qualsiasi spostamento quantitativamente e socialmente rilevante di persone, sono da sempre connotati da importanti e differenziate implicazioni educative rispetto ai tempi e ai luoghi in cui avvengono. Volendo tentare un intreccio tra alcune caratteristiche specifiche dei processi migratori attuali e alcune delle loro conseguenze in termini educativi, possiamo tracciare alcune considerazioni schematizzabili nel modo seguente.

- I processi migratori riguardano *tutti i paesi*: infatti importanti flussi migratori si registrano anche in paesi non appartenenti all'Occidente. Tutto ciò porta ad importanti conseguenze educative in termini di acquisizione di saperi per interpretare il fenomeno: contribuisce a creare l'idea che i paesi sviluppati siano *cittadelle assediate* che devono essere difese

dall'assalto dei migranti, e non una componente del sistema-mondo interessato globalmente dal fenomeno.

- I processi migratori stanno avviandosi a diventare una *caratteristica stabile* delle società contemporanee (è necessario educare/auto educarsi a tale idea), cioè le società attuali e future non possono essere analizzate e immaginate se non considerando le migrazioni un dato strutturale e ineliminabile. In questo senso, le conseguenze dei progetti migratori propri e altrui entrano a far parte degli ambienti quotidiani, contribuiscono perciò a riformulare e innovare anche i climi educativi formali e informali all'interno dei quali gli individui e i gruppi progettano e realizzano la propria esistenza.

I processi migratori sono profondamente differenziati al proprio interno riguardo a:

- *motivazioni e attese*, cioè i fattori che tendono a far allontanare le persone da un paese per farle approdare in un altro, pur se esiste il dato unificante della ricerca di migliori condizioni di vita;
- *paesi di ingresso e di uscita*, con le differenti culture nazionali e locali che esprimono;
- *religione di appartenenza*, intese come pratiche e credenze;
- *ceti sociali* dei migranti, con particolare attenzione al “salto di status” in alto o in basso, dovuto alla collocazione sociale nei paesi di provenienza rispetto a quella nei paesi di arrivo;

- *appartenenza di genere*, questione fondamentale sia come prevalenza di un genere rispetto alla composizione dei gruppi migranti, sia per la complessa questione delle differenti convinzioni e percezioni dei ruoli e dei diritti delle donne;
- *settori professionali* entro i quali i migranti si inseriscono nei diversi paesi e condizioni connesse all’inserimento lavorativo;
- strategie e prassi formali e informali di *accoglienza* o di *rifiuto* nei paesi di arrivo.

Tali differenziazioni rendono variegato e complesso il quadro sociale nei paesi di arrivo dei migranti, contribuiscono a produrre una serie di climi educativi locali molto diversi tra loro, ma non generano un sapere diffuso utilizzabile per comprendere e affrontare, in generale e nella quotidianità, il fenomeno.

Le migrazioni implicano dunque *rottture e ricomposizioni* educative.¹⁸⁰

I migranti sono coinvolti, in differenziati processi di socializzazione per l’inserimento nella “società ospitante”, una socializzazione che può essere anticipata rispetto al vero e proprio trasferimento: le persone possono conoscere, o ritenere di conoscere, valori modelli di riferimento e comportamenti della società di destinazione prima di giungervi. Ma tale socializzazione non avviene su una *tabula rasa*, bensì s’innesta in una storia in-

¹⁸⁰ Tramma S., *Che cos’è l’educazione informale*, 2009, *op cit.* p.45.

dividuale, familiare e gruppale densa di solidi apprendimenti. I migranti sono dunque interessati “da una doppia storia” educativa e questo riguarda sia le dimensioni formali e istituzionali sia quelle informali: dai valori ai comportamenti auspicabili e richiesti, ai miti e ai riti educativi, e ciò non riguarda solo l’infanzia, ma anche gli adulti, e questi ultimi non unicamente nel ruolo di genitori, ma anche di soggetti continuamente interessati da esperienze educative in quanto educandi.

6.4 Altri movimenti : il turismo di massa e l’occupazione dei territori altrui.

Il turismo di massa rappresenta un’importante occasione di incontro tra persone residenti in paesi differenti. In generale, è da considerarsi un’esperienza educativa, in quanto il contatto con luoghi e culture diverse genera apprendimenti sui costumi, modi di vita, innovazioni prodotte ecc. Attualmente un’importanza fondamentale riveste il cosiddetto “turismo di massa”, cioè lo spostamento per brevi periodi e per intenti ricreativi di persone, in particolare da paesi industrialmente sviluppati verso quelli meno sviluppati; fenomeno, questo, che si è notevolmente sviluppato negli ultimi decenni, favorito dalla diminuzione dei costi dei trasporti a lungo raggio e dalla maggiore disponibilità economica di alcuni settori della popolazione.¹⁸¹

¹⁸¹ *Ivi*, p. 46

Fino al secondo dopoguerra il turismo era stato un fenomeno prevalentemente elitario, appannaggio delle classi aristocratiche e borghesi. Solo nel periodo tra le due guerre esso si allargò alle classi medie. Nel corso del secondo dopoguerra con il coinvolgimento di tutti i ceti sociali nella pratica delle vacanze, le società occidentali conobbero lo sviluppo del turismo di massa e quindi la partecipazione di un numero elevato di individui al turismo, in contrasto con la partecipazione limitata dei decenni precedenti.

Infatti, dagli anni Cinquanta in poi, con esclusione degli Stati Uniti dove il fenomeno era già avvenuto negli anni Venti, si verificò nei paesi occidentali una vera e propria esplosione dei consumi turistici con conseguenze economiche, sociali, territoriali di notevole portata¹⁸². I fattori che hanno determinato tale crescita sono molteplici. Innanzitutto bisogna sottolineare il clima politico ed economico internazionale assai favorevole; nel secondo dopoguerra fra gli stati europei venne organizzata una forma di convivenza, che permise una generale stabilità internazionale: le guerre che pure scoppiarono in varie parti del mondo restarono sempre confinate in una dimensione locale. Inoltre in questi anni, i livelli di crescita economica dei maggiori paesi industrializzati, Stati Uniti, Europa e Giappone, aumentarono in misura tale da far parlare di periodo d'oro per l'economia o boom economico. Altro fattore determinante per lo sviluppo del fenomeno fu la definitiva conquista del tempo libero. In effetti il processo che

¹⁸² Corvo P., *I mondi nella valigia. Introduzione alla sociologia del turismo*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

ha portato al turismo di massa potrebbe essere descritto come una lenta conquista del diritto al tempo libero da parte del ceto medio prima e della classe operaia poi¹⁸³.

La diffusione dello stile di vita urbano in Occidente, collegato alla crescita industriale del dopoguerra e le trasformazioni del settore dei trasporti che fu stimolata dalla crescente domanda di spostamenti, furono importanti fattori dell'espansione del turismo di massa.

Il contatto tra persone di paesi diversi genera apprendimenti reciproci, ed è da considerarsi a tutti gli effetti un'esperienza educativa, sia per chi vi è direttamente coinvolto, sia per gli effetti dovuti alla narrazione diffusa di tale esperienza da chi l'ha vissuta direttamente ad altri, e lo è sia per i "turisti" provenienti dalle zone più sviluppate del mondo, sia per gli abitanti dei meno sviluppati paesi "ospitanti". Per le persone dei paesi ospitanti, gli apprendimenti non derivano solo dalla generica conoscenza per contratto diretto di culture, usi e costumi dei quali i turisti sono portatori ed espressione, ma derivano anche dal confronto che si stabilisce tra i propri valori, atteggiamenti e comportamenti e quelli prevalenti praticati nelle zone di provenienze dei turisti. Per esempio, apprendimenti che possono derivare dalla diversità dei ruoli connessi all'appartenenza di genere,

¹⁸³ Già dopo la prima guerra mondiale, molti paesi adottarono una legislazione che rendeva obbligatorie le ferie per certe categorie di salariati. Nel secondo dopoguerra tale diritto venne generalizzato e se ne aumentò progressivamente la durata. Decisivo fu l'operare dei sindacati che molto si impegnarono anche per la riduzione dell'orario di lavoro e per l'aumento delle remunerazioni. Da questo momento in poi si pose nella società il problema del tempo libero e della sua utilizzazione e organizzazione. Una parte di questo tempo fu dedicata al consumo dei servizi turistici.

dal differente grado di libertà individuale ecc. l'apprendimento non riguarda solo le persone dei paesi ospitanti, ma anche i turisti stessi, poiché genera in alcuni una profonda conoscenza di culture differenti, per altri *semplificazione* nell'analisi delle diversità ambientali e culturali.

In sintesi, si potrebbe affermare che alcuni rilevanti aspetti di tale tipo di turismo costituiscono importanti esperienze “globali” di educazione informale, poiché favoriscono un incontro tra paesi “ricchi” e paesi “poveri” in cui si verifica l'esportazione/importazione asimmetrica, a svantaggio di quelli poveri, di modelli e stili di vita.

Altri fenomeni che generano rapporti tra popolazioni delle diverse parti della Terra, e che possono avere esiti, anche rilevanti, dal punto di vista dell'apprendimento, per esempio gli insediamenti economici e le occupazioni militari, fenomeni variegati e contraddittori e, alcune volte, anche temporalmente coincidenti. Questo tipo di insediamenti, presenta molteplici aspetti di carattere culturale ed educativo: si tratta di un rapporto asimmetrico: l'importazione di apprendimenti da parte dei paesi dove sono localizzati gli insediamenti economici è sicuramente superiore all'esportazione, e sono apprendimenti che si affiancano o sostituiscono quelli preesistenti, alcune volte armonicamente, ma il più delle volte con contraddizioni e conflitti. In particolare, ciò che è appreso riguarda le tecniche di produzione, l'organizzazione del lavoro, la gestione dell'autorità all'interno e all'esterno dei luoghi produttivi, il senso dell'attività professionale nell'esistenza degli individui e dei gruppi sociali, oltre naturalmen-

te all'importazione dei modelli e stili di vita "occidentali" e, in molti casi, la conferma dell'idea della supremazia della scienza e della tecnica di derivazione occidentale rispetto a modalità locali, più o meno radicate, di conoscere, trasformare e produrre. Lo stesso dicasi per le occupazioni militari da parte dei paesi occidentali, in particolare per quelle che cercano, oltre che di sconfiggere militarmente un nemico ritenuto pericoloso per i propri interessi, anche di imporre/proporre intenzionalmente obiettivi di apprendimento "progressisti" che spaziano dal ruolo delle donne nella società alle forme di partecipazione al governo della cosa pubblica, dagli stili di consumo ai modi di produzione.

6.5 Globale e locale nell'educazione

La mondializzazione tipica della contemporaneità ha comportato anche una radicale accelerazione e riformulazione del rapporto tra *locale e il globale*¹⁸⁴.

I concetti di *locale e globale* presentano una polisemia di significati, problematicità, e sono sempre condizionati dalle dinamiche socio-culturali, politiche, economiche. I concetti di *locale e globale* possono essere considerati sia come aspetti descrittivi/interpretativi dei processi della modernità, sia come parole-chiavi, per comprendere e agire nella società contemporanea, sul piano teorico e operativo proprio dell'educazione.

¹⁸⁴ Locale ovvero contesti territoriali sufficientemente identificabili e circoscrivibili: dallo Stato-nazione al quartiere, globale inteso come l'insieme delle relazioni economiche, politiche e sociali che interessano il pianeta.

È indubbio che la lettura prevalente, nel contesto della società globale, dei concetti di *globale/locale*, fatica a prescindere dalla loro identificazione con i termini globalizzazione/localismo. *Locale* diviene prevalentemente sinonimo di particolare, individuale, identitario, diverso, diversità. La diversità/locale si presenta anche come “categoria” di difesa rispetto alla dimensione dell’omologazione (globalizzazione).

La riflessione relativa alle due categorie concettuali *globale/locale* percorre dunque molteplici piste.

Robert Robertson rileva che la coppia “globale-locale viene quasi sempre esaminata come se si trattasse di una antinomia, una faccia di una stessa medaglia”¹⁸⁵. Egli considera ciò improprio e più precisamente una forma di “falsa coscienza”. Si tratterebbe piuttosto di una reciproca contaminazione, di un processo “glocale”, nel senso di globalizzazione che si localizza.

La lettura critica dei due concetti può essere esplorata in diversi ambiti disciplinari (anche se è indubbio che la lettura prevalente è stata per molto tempo quella economico-politica¹⁸⁶) e ad essi possono essere attribuiti molteplici e diversi significati. Sono cioè da intendersi come concetti polisemici. Si sostiene da più parti che tutta la discussione sulla globalizzazione avviene in modo già globale e che anche le posizioni più radi-

¹⁸⁵ Robertson R., *Globalizzazione. Teoria sociale e cultura sociale*, Trieste, Asterios Editore, 1999, p.225

¹⁸⁶ Cfr Stiglitz J.E., *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Torino, Einaudi, 2002.

calmente anti-globalizzazione , cioè espressione del valore della diversità, della dimensione locale e del rifiuto del dominio della logica del modello occidentale, del mercato, agiscono dentro i concreti processi di globalizzazione, che si realizzano nella dimensione della società globale¹⁸⁷ o mondializzata¹⁸⁸ contemporanea. Una società mondiale in cui le diverse forme economiche, politiche, culturali si scontrano e si incontrano e non è più possibile una realistica rappresentazione di limiti e spazi chiusi. Questo concetto della globalità può comportare dunque per gli individui e le società un bisogno di riflessività¹⁸⁹, di comprensione riflessiva dei processi, poiché non è automatico che gli uomini “si percepiscano come reciprocamente legati, pur nelle loro differenze e fino a che punto questa auto percezione di una società mondiale divenga rilevante per il loro comportamento”¹⁹⁰. La *globalizzazione* e il globalismo sono invece espressione di processi di tipo economico e politico che condizionano sul piano sociale e culturale la vita dei singoli e degli stati nazionali.

Appare evidente che la coppia *globale e locale* anche in ambito dell'educazione-formazione, necessita oggi di una nuova rilettura. La coppia *globale e locale* rientra nell'ambito di quella ricerca relativa alla conoscenza di aspirazioni, tendenze, bisogni, valori, degli individui nelle moderne società complesse. Si parte dal riconoscimento del valore

¹⁸⁷ Beck U., *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Roma, Carocci, 2002.

¹⁸⁸ Morin E., Kern A.B., *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1994.

¹⁸⁹ Giddens. A., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Bologna, Il mulino, 1994.

¹⁹⁰ Beck U., *op. cit.*, p.23.

dell'educazione per tutti, quale condizione per i diritti di cittadinanza, strumento di convivenza civile e risorsa per lo sviluppo economico sociale dei paesi. In particolare la strategia del Consiglio Europeo si muove in un'ottica del passaggio dalla *Labour Society* alla *Learnin Society*, dalla dimensione del lavoro-lavoratore a quella dei soggetti e dei diritti (allo studio, di cittadinanza, ecc.) in una dimensione ancora locale, nel senso di nazionale, internazionale, ma già proiettata nella globalità come quadro di realtà. Non è più la disuguaglianza economico-sociale, ad essere considerata il maggiore fattore di tensione, quanto piuttosto i processi di esclusione sociale su basi socio-culturali-economiche. La dimensione globale della società della conoscenza diviene il quadro di riferimento, le grandi trasformazioni tecnologiche e del lavoro (post-fordismo), l'importanza sempre crescente della conoscenza e delle risorse umane, per lo sviluppo, i caratteri di pervasività e di continuità delle possibilità di apprendimento permanente, come risorsa individuale, divengono i parametri culturali e operativi su cui orientare la formazione. Centralità dell'apprendimento e del soggetto nell'educazione, competenze come sviluppo delle conoscenze e delle capacità di vivere oltre che di lavorare, di affrontare il cambiamento, di pensare il futuro, di essere attori sociali, sono proposte nei più recenti documenti dell'Unione Europea.

Per ciò che concerne l'educazione informale, la riformulazione dei nessi tra locale e globale presenta alcuni aspetti di rilevante interesse, che interagiscono, come tutto ciò che riguarda la globalizzazione. In particola-

re, nel locale, veicolati dalle persone o dai media, passano con molta più velocità e facilità rispetto a prima, modelli e stili di vita, valori, comportamenti e saperi maturati altrove, cioè in luoghi geograficamente anche molto distanti: dalle religioni all'alimentazione, dai paradigmi scientifici all'abbigliamento. Tale fenomeno, considerando un contesto locale "tipo", può dar vita, anche contemporaneamente, ad alcuni differenziati e talvolta contraddittori processi, in particolare:

- l'aumento con conseguente *diversificazione*, del quadro delle offerte informali di apprendimento. Può cioè verificarsi l'affiancamento, più o meno armonico o conflittuale, delle nuove possibilità di apprendimento a quelle preesistenti;
- la riduzione delle differenziazione culturale e di apprendimento, in quanto vi può essere qualche espressione culturale locale o regionale maturata altrove che ha maggiore probabilità di imporsi rispetto a quelle esistenti, cioè assistere a un processo di *omologazione*: una cultura locale che prevale e si impone sulle altre, divenendo "cultura unica" e determinando il ridimensionamento, se non la scomparsa, di quelle preesistenti. È il caso della *americanizzazione* di alcuni aspetti della vita fuori gli Stati Uniti;
- il meticciamento o *creolizzazione*, cioè il prodursi, in tempi lunghi se non lunghissimi, di culture e apprendimenti di sintesi che inglobano in

sé aspetti culturali diversi come, per esempio, si ritiene sia già avvenuto in alcune zone del mondo¹⁹¹;

- il *rigetto*, cioè i tentativi espliciti di preservare culture locali tentando di porre dei filtri in ingresso a una cultura proveniente da altre parti del mondo, per esempio di ridurre od ostacolare culti religiosi diversi dal proprio o rifiutare l'inserimento di piatti "etnici" nei menù scolastici.

L'intreccio tra prospettive di diversificazione, omologazione o creolizzazione nel rapporto tra globale e locale ha come questione sospesa quella dell'*occidentalizzazione* del mondo, cioè l'imporsi in zone progressivamente più vaste di un sistema economico, politico, culturale che ha avuto origine nell'Occidente e progressivamente si è esteso in buona parte del pianeta, prima con l'imposizione coloniale, poi anche senza il diretto controllo militare e amministrativo dei territori¹⁹². La tendenza all'occidentalizzazione (che nel corso del Novecento ha presentato i caratteri prevalenti dell'americanizzazione) contraddistingue ancor oggi il rapporto tra le varie parti del mondo (la Cina e l'India dello sviluppo economico imponente e accelerato sono considerate tipici casi di "Occidente" in una zona geograficamente non occidentale). È una tendenza che presenta diverse sfumature di penetrazione (imitazione, diffusione silenziosa, imposizione esplicita) e rispetto alla quale vi sono reazioni differenti: resistenze latenti e palesi, vere e proprie opposizioni, anche violente, di stampo politico, religioso, nazionalistico.

¹⁹¹ Glissant E., *Poetica del diverso*, Roma, Meltemi, 1998.

¹⁹² Latouches S., *L'occidentalizzazione del mondo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

Gli andamenti e gli esiti globali e locali di tale processo non sono ancora del tutto chiari; è difficile cioè prevedere come e dove si verificheranno situazioni di antagonismo, di coesistenza, di mantenimento o di valorizzazione e riscoperta delle differenze, di creolizzazione e di effettiva e definitiva omologazione.

6.6 Società complessa e trasformazioni in atto

Il cambiamento sociale, come caratteristica saliente della nostra epoca, risulta immediatamente evidente se consideriamo retrospettivamente le trasformazioni estese e profonde avvenute nel nostro Paese, nel giro di pochi decenni che vanno dalla *società agricolo-artigianale* del dopoguerra alla *società post-industriale* odierna, attraverso la fase tumultuosa *dell'industrializzazione estensiva* della società degli anni '60 e '70.

In questa prospettiva storica, la società odierna appare come il risultato, non “definitivo” ma a sua volta dinamico, di questi processi di trasformazione. La sua tipica e specifica *complessità* risiede nel fatto che il cambiamento ha riguardato simultaneamente e in profondità l'insieme di tutti gli elementi della società: la struttura economica, la società, la famiglia, la cultura, la vita quotidiana delle persone. Si è trattato cioè di una gigantesca ridefinizione del modello sociale complessivo, che dal macrosistema sociale si è riverberato sui microsistemi (ad es. la famiglia), trasformandoli profondamente, e da questi si è riversato nell'esperienza sociale complessiva (ad esempio, attraverso l'elaborazione di culture e mo-

delli di comportamento nuovi). Il risultato tipico di questa interazione tra cambiamenti macrosociali e microsociale è che mai come oggi, al di là delle apparenze, vi è una stretta correlazione e reciprocità tra caratteristiche generali del modello sociale e vita concreta e individuale delle persone.

Proprio per questo non si possono conoscere e capire i bisogni di educazione e di formazione, se non partendo dalla realtà complessiva nella quale gli individui sono immersi e della quale si nutrono.

Stiamo, assistendo, per riprendere definizioni di ampio e giustificato successo, al passaggio da una società con forti elementi di solidità a una società che presenta, invece, i caratteri della “liquidità” (Bauman,2002). In altre parole, da un assetto sociale caratterizzato da solidi fondamenti economici, istituzionali, politici, culturali, educativi in grado di resistere nel tempo e costituire punti di riferimento obbligati per progetti e pratiche collettive e individuali di ogni tipo e natura, si è passati a un assetto sociale dai connotati mutevoli e in continua trasformazione.

A prescindere dai significati e dalla lettura interpretativa della società attuale, è un dato acquisito che molti e radicali sono stati e sono i cambiamenti intervenuti nella generale organizzazione sociale dei paesi occidentali. Decisivo è stato il passaggio da una società fordista a una post-fordista. La definizione di post-fordismo può avere più ambiti di significato e applicazioni. Il primo significato (ristretto) riguarda il modo in

cui è organizzata la produzione dei beni e il tipo di beni prodotti, il secondo significato (allargato) si estende oltre la sfera della tipologia e delle modalità dei beni prodotti, per indicare il superamento di un'organizzazione sociale e funzionale e imitativa dell'organizzazione fordista della produzione¹⁹³. Se il carattere dominante del fordismo può essere considerato, per molti aspetti quello della *stabilità*, il modello post-fordista, all'opposto, è quello dell'*instabilità*: prolungati periodi di precariato, flessibilità, spostamenti, riconversioni produttive, decolonizzazione, repentini cambiamenti degli assetti proprietari, prevalenza della finanza ecc.

Il passaggio a un'organizzazione produttiva e a una società post-fordista ha comportato anche una radicale trasformazione delle dimensioni educative connesse al lavoro, il quale cessa di essere , insieme alla famiglia, il perno su cui organizzare il proprio progetto di vita e un contenitore di valori di riferimento a cui attingere per orientare le vite individuali e collettive. Il post-fordismo sociale è un movimento continuo porta inevitabilmente al superamento in breve tempo di saperi e orizzonti di apprendimento: viene meno una tradizione in grado di indicare con sufficiente certezza cosa sapere, cosa e come fare, come dover essere, con il conseguente aumento del disordine educativo. È diventato complesso governare l'insieme dei fatti educativi. Tale situazione non riguarda però solo le dimensioni informali dell'educazione, ma anche le istituzioni e le esperienze

¹⁹³ Manghi B., *Le trasformazioni del lavoro*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

più formali e/o intenzionali, cioè quelle che, da sempre, sono considerate dei veri e propri capisaldi educativi: la famiglia, la scuola, e la cosiddetta educazione comunitaria. Sono dei capisaldi che la riflessione dell'educazione informale non può escludere dal proprio campo di attenzione, poiché è necessario capire sia quali trasformazioni specifiche vivono sia il modo in cui le dimensioni informali hanno inciso sulla loro percezione e sulla loro prassi¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Tramma S. *op.cit.*, p.54

Capitolo settimo

Il dibattito sull'educazione non formale nel '900 e in tempi recenti

7.1 Un pò di storia

Di educazione non formale si parla nel dibattito pedagogico, in particolar modo nei paesi scandinavi e nel mondo anglosassone, sin dagli anni '60. Temi ed esigenze nuove, necessitavano di nuove metodologie e approcci innovativi, meno “formali”, e diedero stimolo a contributi originali nel campo della formazione da parte di molti educatori e pedagoghi.

Il tema ha avuto uno sviluppo parallelo in Europa e negli Stati Uniti (e da qui poi, in Giappone e negli altri paesi industrializzati dell'Asia). A grandi linee possiamo dire che negli States anche l'educazione non formale è contraddistinta da un grande senso pratico, da un forte orientamento ai risultati, è molto vicina agli interessi delle aziende – e quindi, appetibile come *business*. La materia è trattata in modo approfondito anche a livello universitario e come tale gode di una grande dignità e autorevolezza.

In Europa invece c'è più attenzione ai processi, il dibattito teorico è più articolato e complesso, e i risultati sono – come ci si poteva aspettare – più controversi. L'interesse per il tema, per via del moltiplicarsi degli argomenti che diventano oggetto di studio e delle metodologie ad essi collegate, si diffuse dall'Europa del nord fino a raggiungere gli altri paesi del

vecchio continente, quindi il Consiglio d'Europa ed in seguito anche la Commissione Europea.

Non a caso all'educazione non formale è stato attribuito un valore centrale nel Libro Bianco della Commissione Europea "Un nuovo impulso per la gioventù europea", il documento edito nel 2002 dalla Commissione europea in seguito a un accurato lavoro di consultazione e di ricerca nel campo, e che fotografava lo stato delle cose nel campo delle politiche giovanili in Europa, oltre a delineare gli obiettivi e le principali linee guida d'intervento per il periodo a seguire.

Chiaramente il Libro Bianco dedica una grande importanza al tema dell'istruzione, di importanza centrale per il mondo dei giovani, e all'interno dell'analisi cita ripetutamente la necessità di un nuovo approccio, più integrato, che tenga conto dei diversi approcci metodologici nel campo della formazione e che sia aperto alla collaborazione tra i settori pubblici e privati. È il più importante documento politico di indirizzo dell'Unione Europea nel campo dell'educazione e della formazione.

Negli ultimi anni la necessità di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita e in tutti i settori della vita ha messo in luce il fatto che le competenze richieste possono essere acquisite mediante contesti di apprendimento formale, informale e non formale. L'apprendimento non formale è generalmente sottovalutato e non considerato un "vero apprendimento". L'educazione non formale trova sempre più spazio nei tradizio-

nali settori legati alle politiche giovanili, la tematica è stata inserita in una posizione importante anche nella più ampia Dichiarazione di Copenhagen, il documento siglato nel novembre 2002 dai ministri di 31 paesi europei e che fissa la direzione politica da seguire nei settori dell'istruzione e cultura nel prossimo decennio.¹⁹⁵

Anche in Italia le cose stanno iniziando a muoversi verso un riconoscimento del ruolo della educazione non formale come sostegno valido e attivo alle politiche dell'istruzione tradizionale. È sempre più chiaro infatti che la scuola non può farsi carico di tutto il complesso delle funzioni educative necessarie ad una società in rapido e profondo mutamento. Non dispone né delle risorse, né delle competenze per farlo. Né sarebbe pensabile investirla di così tante responsabilità, così diverse tra loro. Il vecchio assunto per cui la scuola sarebbe tra i principali responsabili del degrado culturale e sociale dei giovani è tanto miope quanto obsoleto. La scuola è solo una delle variabili. Ed è sempre meno causa, e sempre più effetto, della società in cui è inserita e a cui è chiamata a contribuire. Insomma, è

¹⁹⁵ Come si può leggere dalle stesse parole di Jan Figel (euro commissario per istruzione, formazione, cultura e multilinguismo nella commissione Barroso): un'economia dinamica ha bisogno di una forza lavoro altamente qualificata, ma per questo bisogna migliorare l'istruzione e la formazione. Per tale motivo a Barcellona, nel marzo 2002, è stato fissato un obiettivo ulteriore: fare dei sistemi di istruzione e di formazione europei un «punto di riferimento di qualità a livello mondiale» entro il 2010. [...] le opportunità di acquisire competenze e formazione devono essere aperte a tutti. Un tasso elevato di emarginazione sociale limita la crescita e l'investimento in settori innovativi e orientati al futuro. Il fatto di migliorare le abilità e le competenze di base delle persone dagli scarsi risultati scolastici può rivelarsi alla fine molto vantaggioso sul piano economico. Una combinazione di investimenti mirati, la valutazione dell'apprendimento non formale e la fornitura di una formazione ad hoc sono necessari per venire incontro ai bisogni delle persone e dei gruppi a rischio. Occorrono percorsi di apprendimento flessibili e individuali per consentire ai cittadini di gestire le loro scelte personali e impostare i propri piani di apprendimento permanente. (*Il Sole 24 Ore*, 16 dicembre 2004)

assurdo pensare che la scuola debba farsi totalmente carico dell'educazione delle generazioni attuali, per questo si è ormai affermata la convinzione che al mondo dell'educazione scolastica (educazione formale) dovesse affiancarsene un'altra, diversa ma non per questo meno importante, in grado di raggiungere altri obiettivi e di coprire quelle "nicchie educative" che i programmi scolastici non sono evidentemente in grado di soddisfare.

In Italia è molto difficile trovare pubblicazioni che trattino questo argomento in modo approfondito, a volte si fa riferimento all'educazione non formale parlando delle attività legate al mondo degli scout o del volontariato in generale. Che ne sono sicuramente una parte, ma non tutto.

L'educazione non formale infatti comprende tutto quel contesto di azioni e processi coordinati – ma non così strutturati e burocratizzati – rivolti a realizzare percorsi educativi, individuali o di gruppo. Soprattutto, si caratterizza dall'essere esterno e parallelo ai percorsi scolastici ufficiali, e centrato sui partecipanti. Quindi, partecipare a un gruppo scout è educazione non formale, così come fare il volontariato, il servizio civile, ma anche partecipare a seminari, corsi di formazione stage, forum, insomma tutto quello che può avere un risvolto educativo e avviene in modo organizzato e coordinato. Tornando all'argomento principale, cioè al modo in cui l'educazione non formale è stata recepita in Italia, bisogna dire che si tratta di un campo che si presta difficilmente a definizioni categoriche; e il quadro è reso ancora più complicato dal fatto che quasi tutti gli studi in

materia sono stati effettuati all'estero, e molto spesso lavorando senza traduzioni ufficiali di riferimento, i malintesi sono facili. In inglese si usa comunemente la parola *education*, che comprende l'insieme di "istruzione" e "formazione". In effetti si può tradurre in entrambi i modi a seconda del contesto. Nella nostra lingua, la definizione "istruzione" ha di solito una connotazione più formale e concettuale, è legata alla trasmissione di conoscenze, mentre "formazione" ha un senso più generale, comprendendo anche l'addestramento pratico ed esperienziale.

È per questo che l'espressione *non formal education* viene di solito tradotta con "educazione non formale", perché fa maggiormente riferimento allo sviluppo di una serie di abilità e competenze, piuttosto che di conoscenze in senso stretto. È possibile tuttavia trovare riferimento, in letteratura o nelle sessioni di lavoro, anche a diverse definizioni (formazione non formale, istruzione non formale) che, in sostanza, indicano lo stesso concetto.

Bisogna poi fare attenzione a non confondere queste ultime con la "educazione informale (*informal education*), che a sua volta si intende come qualcosa di ancora diverso. L'educazione informale riguarda un percorso di apprendimento auto-guidato che molti definiscono "apprendimento esperienziale", *experiential learning* – con questo aumentando di più la confusione.

Nel corso della quarta Conferenza Europea degli studenti, tenuta a Dubrovnik nel marzo del 2002 viene proposta una definizione interessante di educazione informale che semplificando viene ritenuta non diversa da quella formale, ma ha luogo in situazioni “non formali” (associazioni, ONG, e così via). Le abilità e le competenze acquisite attraverso la educazione non formale, riguardano principalmente la sfera personale e sociale e la comunicazione interpersonale, sono più riconosciute dal mercato del lavoro che non da quello accademico. Inoltre è possibile che il mondo dell’istruzione formale riconosca abilità o attributi acquisiti attraverso la educazione non formale, ma è ben più difficile che questo avvenga per quanto riguarda i processi più spontanei, informali, dell’apprendimento¹⁹⁶.

L’apprendimento, attraverso qualsiasi canale e in qualsiasi momento della vita esso avvenga, porta ad un accrescimento sotto il profilo professionale, emotivo o cognitivo, e quindi in generale alimenta il processo di crescita personale di ogni individuo, che deve essere lungo tutto l’arco della vita (*long life learning*¹⁹⁷).

7.2 Il dibattito sull’educazione non formale

Come più volte già abbiamo detto il campo dell’educazione non formale è stato poco esplorato in Italia, ma che ha avuto, negli Stati Uniti

¹⁹⁶ Rodi Falanga C., *Come si fa educazione non formale*, Collana Editoriale “Come si fa..”, n.3, 2008, pag. 27.

¹⁹⁷ <http://www.esib.org/wg/education/DubrovnikNon-forma.doc> (consultato il 05/09/2011)

e nell'Europa soprattutto anglosassone e scandinava, grandi contributi a partire dalla fine degli anni '60.

Soprattutto, l'interesse verso questo argomento può essere visto in relazione a concetto, che allora si andava affermando, di apprendere lungo tutto l'arco della vita (*life long learning*). Tight (1996) suggerisce che se questo ha a che fare con l'estensione dell'istruzione e dell'apprendimento attraverso l'arco vitale, l'educazione non formale riguarda il riconoscimento dell'importanza dell'istruzione, dell'apprendimento e della formazione che avviene al di fuori delle istituzioni ufficialmente riconosciute¹⁹⁸. Fordham¹⁹⁹ suggerisce che negli anni '70, quattro caratteristiche principali sono state associate alla educazione non formale :

- Rilevanza dei bisogni dei gruppi svantaggiati
- Attenzione a categorie specifiche di persone
- Scopi chiaramente definiti
- Flessibilità nell'organizzazione e nei metodi

Uno dei momenti in cui si può rintracciare la nascita – come concetto così come lo intendiamo oggi – dell'educazione non formale può essere fatto risalire ad una conferenza internazionale che si tenne nel 1967 a Williamsburg, negli Stati Uniti²⁰⁰. Allora si discuteva di quella che iniziava ad essere riconosciuta come una situazione crescente di crisi nel mondo

¹⁹⁸Cfr. Tight M., *Key Concepts in Adult Education and Training*, Londra, Routledge, 2004.

¹⁹⁹Cfr. Fordham P. Edwards E., Gallacher J., Witaker S., *International research perspectives on lifelong learning*, New York, Routledge, 2006.

²⁰⁰ Fordham P.E., *ibidem*.

educativo. I curriculum professionali ed educativi non erano più in linea, la crescita economica, che nel dopoguerra era avvenuta a ritmi fortemente accelerati, non era stata accompagnata da una crescita proporzionale nell'offerta dei servizi educativi. Molti paesi incontravano difficoltà – di tipo economico o politico – nel sostenere un'espansione così veloce nei servizi offerti nel campo dell'educazione formale.

La conclusione fu che i sistemi di istruzione si erano adattati troppo lentamente ai cambiamenti socio-economici avvenuti nell'ambiente circostante, e questo era dovuto non solo alla loro struttura conservatrice, ma anche ad una certa inerzia della società in generale.

Se si parte dall'assunto che le politiche dell'istruzione vengono determinate in conseguenza dei cambiamenti sociali, e non anticipandoli, ne deriva che questi cambiamenti non possono nascere nell'ambiente dell'educazione formale. Secondo questa impostazione la scuola è effetto, non causa, della società in cui è inserita.

Quindi il cambiamento reale, il progresso, deve partire da aree più vaste della società, e da altri settori più vitali, meno ingessati e meno burocratizzati.

Nello stesso periodo, all'interno dell'UNESCO furono svolti degli studi sull'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e sulla nozione di “società dell'apprendimento”, che culminarono nella pubblicazione di

*Learning to be*²⁰¹. Il life-long diventò il concetto chiave sul quale avrebbero dovuto improntarsi i sistemi educativi. Già verso la fine degli anni '60 divenne chiaro che per molti paesi i costi per il sistema scolastico nazionale stavano diventando insostenibili. L'aumentata domanda di servizi educativi, e l'accresciuta differenziazione di questi che si rendeva necessaria, avrebbero finito per mettere ancor più sotto pressione numerosi governi nazionali. Si era dunque alla ricerca di nuove tecniche e metodologie, che non gravassero necessariamente sulle economie nazionali.

Questo, di natura politica ed economica, fu forse il primo fattore che permise l'affermarsi della educazione non formale. Un secondo fattore fu la consapevolezza diffusa soprattutto nei paesi del nord, che la scuola doveva essere solo uno tra diversi elementi educativi presenti nella società. Questo fu dovuto molto anche al lavoro di autori del pensiero innovativo se non apertamente rivoluzionario, come Ivan Illich che a proposito della formazione e dell'importanza della educazione non formale diceva << un'alternativa radicale a una società scolarizzata deve richiedere non solo nuovi meccanismi istituzionali per l'acquisizione di abilità e per il loro utilizzo ai fini della formazione. Un società "descolarizzata" deve implicare un nuovo approccio alla formazione incidente o informale (...)

²⁰¹ Il rapporto Faure, UNESCO 1972 (Cfr. UNESCO (a cura di), *I documenti del rapporto Faure. L'educazione in divenire*, Roma, Armando Editore, 1976).

Dobbiamo trovare più modi di insegnare e di imparare: le qualità educative di tutte le istituzioni devono aumentare di nuovo²⁰².

Egli osservava che un buon sistema di istruzione doveva avere tre scopi: fornire a tutti coloro che volessero imparare l'accesso alle risorse, in ogni momento della loro vita; rendere possibile a tutti di condividere le proprie conoscenze per trovare chi fosse disposto ad imparare da loro; creare opportunità per chiunque volesse portare un argomento all'attenzione pubblica.

Tutto questo riguardava il dibattito che aveva luogo nei paesi occidentali. Ma è interessante notare che nello stesso tempo fenomeni analoghi avvenivano anche nei paesi socialisti. Molti di questi stati iniziarono programmi su larga scala per influenzare la coscienza, le abilità e le forme di organizzazione sociale delle loro popolazioni. Questi programmi utilizzarono molti degli strumenti che oggi sono comunemente associati alla educazione non formale: educatori con una formazione speciale venivano inviati nelle comunità locali per mettere a punto e condurre programmi di sviluppo, e per addestrare il personale che avrebbe dovuto gestirli in futuro; venne data una nuova e più grande importanza ai mass media, anche a quelli fino ad allora considerati marginali, come le affissioni di manifesti o i fumetti; programmi di formazione specifici venivano progettati su misura adattandoli a specifici utenti, o gruppi, o comunità locali.

²⁰² Cfr. Illich I., *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1983.

E molte di queste iniziative apparentemente incontrarono un successo considerevole. Sotto questo aspetto Russia, Cuba, Tanzania, Somalia, Etiopia e Nicaragua²⁰³ vengono spesso citate per essere riuscite a organizzare grandi campagne pubbliche di educazione – specialmente per quanto riguarda la diffusione dell’alfabetizzazione.

Dopo la caduta dei sistemi socialisti, e in modo particolare in Europa, gli operatori che si erano formati in contesti così diversi da entrambi i lati hanno scoperto di avere in comune molto di più di quanto non pensassero. Passata l’alta marea delle opposte ideologie, nell’Europa di oggi, educatori non formali che si sono formati in backgroup completamente diversi si trovano a cooperare tra loro, molto spesso scoprendosi in piena sintonia di obiettivi, metodi, e valori di fondo. Un grande risultato dell’integrazione europea.

Verso la metà degli anni ’70, poi, anche in diversi paesi non socialisti si iniziò a pensare all’idea di una educazione non formale rivolta alla cittadinanza. Era chiaro che nei paesi in via di sviluppo persisteva il problema dell’analfabetismo di massa, ma anche i paesi economicamente più avanzati non ne erano del tutto immuni. Ed era anche chiaro che lo sviluppo sociale ed economico doveva dipendere in larga parte dall’arricchimento culturale e personale delle popolazioni. In Italia, la sto-

²⁰³ Per ulteriori approfondimenti si consulti il *Forum mondial sur l’éducation*, cfr. www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_fr.shtml.

rica trasmissione televisiva “*Non è mai troppo tardi*”²⁰⁴ fu curata dal maestro Alberto Manzi e diffusa dalla RAI dal 1960 al 1968: ebbe un grandissimo seguito, diventò un fenomeno culturale dell’epoca, e per certi versi si può considerare un esperimento a cavallo tra educazione formale e non formale. Mancava chiaramente di interattività con il pubblico a casa, ma aveva il grande pregio di uscire dei contesti istituzionali della scuola e di rivolgersi a tutti con un linguaggio chiaro e semplice, e usava strumenti multimediali (filmati, brani audio) veramente all’avanguardia per l’epoca²⁰⁵. Negli Stati Uniti, esperimenti simili venivano realizzati nel campo dell’educazione per bambini: il più importante è probabilmente *Sesame Street*, lo show di Jim Henson che inventò i famosissimi *Muppets*, lanciato nel 1969 e che va avanti ancora oggi in molti Stati²⁰⁶. Nonostante le apparenze le trasmissioni di intrattenimento per bambini, lo show era costantemente seguito da un’equipe di ricercatori ed è stato al centro di un corposo studio socio-pedagogico, che ha permesso di fare molti passi in avanti nella comprensione delle dinamiche di apprendimento, specialmente nell’età infantile. Il programma è stato citato anche da Malcolm

²⁰⁴ [http://it.wikipedia.org/wiki/Non è mai troppo tardi \(programma televisivo\)](http://it.wikipedia.org/wiki/Non_è_mai_troppo_tardi_(programma_televisivo)) (consultato l’08-09-2011).

²⁰⁵ Forse non è banale far notare, a questo punto, che nel 2006 la RAI ha lanciato l’iniziativa “Non è m@i troppo tardi”, per l’alfabetizzazione informatica l’innovazione tecnologica. A tal fine per maggiore approfondimento consultare il sito internet <http://www.maitardi.rai.it/index.asp>.

²⁰⁶ [http://it.wikipedia.org/wiki/Sesame Street](http://it.wikipedia.org/wiki/Sesame_Street) (consultato l’08-09-2011).

Gladwell a proposito dei processi di diffusione delle informazioni e della promozione del cambiamento sociale²⁰⁷.

Le tecniche della educazione non formale trovano grande riscontro anche nelle agenzie impegnate in progetti di sviluppo nel Sud del mondo e furono per questo stimolate dall' UNESCO²⁰⁸ e da diversi progetti finanziati dalla Banca Mondiale. Dopo una prima fase di interventi basati principalmente sulla fornitura di tecnologia e l'apertura di impianti, si diffuse la consapevolezza che lo sviluppo locale avrebbe dovuto dipendere soprattutto dalla gente del posto, e che bisognava dedicare molta più attenzione al miglioramento delle loro condizioni sociali e di vita.

L'attenzione particolare della educazione non formale per i gruppi di persone con esigenze specifiche e diverse dalla massa si prestò specialmente bene nel caso della progettazione di interventi rivolti ai paesi con condizioni particolari politiche e sociali, come quelli del Sud del mondo.

Inoltre, la definizione stessa di "istruzione" fa riferimento a qualcosa di politico, di istituzionalizzato. In paesi dove erano ancora forti i segni del colonialismo ad opera delle grandi potenze del XX secolo, o nei quali i processi di neo-colonialismo stavano di fatto ancora avvenendo, si affermava con più forza l'importanza di processi educativi non necessariamente legati all'azione di governo, ma il più possibile indipendenti e

²⁰⁷ Gladwell M.,(Ed. Italiana) *Il punto critico*, Milano, Rizzoli, 2006.

²⁰⁸ <http://portal.unesco.org> (consultato l'08-09-2011)

centrati sulle effettive esigenze dei discenti. Molti progetti di alfabetizzazione vennero iniziati in questo modo, ma soprattutto si cercò di porre l'accento su una nuova definizione di "educazione" in sé, diversa da quella generalmente accettata fino ad allora.

Un esempio davvero illuminante di questo si può trovare nelle parole dello stesso Gandhi, che si occupò dell'argomento durante il processo di indipendenza dell'India e che chiaramente faceva riferimento soprattutto al sistema educativo della Gran Bretagna " il vero problema è che la gente non ha nessuna idea di che cosa sia realmente l'educazione. Noi valutiamo il valore dell'educazione allo stesso modo in cui valutiamo il valore di un terreno o dei titoli nel mercato azionario. Dunque vogliamo fornire ai giovani solo quel genere di istruzione che permetterà allo studente di guadagnare di più. Difficilmente diamo importanza al miglioramento della personalità dell'alunno. Le ragazze, diciamo, non hanno bisogno di guadagnarsi da vivere; dunque perché dovrebbero essere istruite? Finché persisteranno tali idee non c'è speranza che riusciamo anche solo a comprendere il vero valore dell'educazione"²⁰⁹.

Durante il colonialismo, gli insegnanti avevano un compito molto ben definito da svolgere, che era basato su quello che le autorità volevano che i bambini. I libri di testo erano obbligatori, così Gandhi osservava che

²⁰⁹ Gandhi M.K., *Towards New Education*, Bharatan Kumarappa, 1953, pag 84.

“la parola dell’insegnante ha ben poco valore. Un insegnante che insegna dai libri di testo non insegna l’originalità ai suoi alunni”²¹⁰.

L’idea di Gandhi, d’altro canto, prevedeva la fine della dipendenza degli insegnanti dai libri di testo e dai programmi scolastici. Essa delineava un’idea di apprendimento che semplicemente non poteva essere raggiunta con l’aiuto dei libri di testo. E di uguale, se non maggiore importanza era la libertà che concedeva ai docenti in materia di programmi da svolgere. Egli negava allo Stato l’autorità di decidere ciò che gli insegnanti avrebbero dovuto insegnare e ciò che essi dovevano fare in aula. Dava autonomia ai docenti, ma si trattava soprattutto di un approccio liberale alla scuola, che trasferiva il potere dello Stato ai villaggi. Per Gandhi l’istruzione di base era una realizzazione della sua percezione di una società ideale che doveva consistere di piccole comunità autosufficienti, mentre il suo cittadino ideale doveva essere un individuo operoso, rispettoso di sé e generoso verso gli altri, che dava il suo contributo attivo alla sua piccola comunità locale.

Il contributo di queste idee in materia di formazione è grande. Per prima cosa, l’insistenza di Gandhi sull’autonomia e l’autoregolazione si riflette nei principi della educazione non formale. Il concetto di Gandhi di educazione di base riguardava la centralità dell’apprendimento che aveva luogo nella vita di ogni giorno, il che è la base su cui lavorano gli educatori non formali. E proponeva anche un sistema focalizzato sulla persona,

²¹⁰ Gandhi M.K., *Basic Education*, Navajivan Pub. House, 1956.

ma con una grande attenzione posta alla cooperazione tra gli individui; oltre ad avere come obiettivo la persona nella sua interezza, non solo uno o alcuni aspetti limitati. L'educazione era per Gandhi un'attività altamente morale.

7.3 Il riconoscimento e la certificazione della educazione non formale

Di recente si è sviluppato molto il dibattito all'interno delle istituzioni europee sull'importanza di attribuire un valore alla educazione non formale, che vada al di là della effettiva esperienza svolta e che sia in qualche modo certificabile, e riconosciuto negli ambienti dell'istruzione e lavorativi.

È importante che venga riconosciuto il potenziale aggiunto che deriva dalle esperienze di educazione non formale, specie in una società sempre più liquida, come dice Bauman, e basata in maniera crescente sul cambiamento, la capacità di adattarsi, l'interconnessione. E difatti l'Unione europea ha puntato tutta la sua strategia di sviluppo sulla conoscenza, e affida un ruolo centrale all'educazione, in tutti i suoi aspetti – più o meno formali.

L'educazione formale per definizione è basata sulla standardizzazione dei metodi e degli input e quindi, in qualche misura, può fornire stime anche per quanto riguarda i risultati attesi. Un test o un'interrogazione

forniscono una misura abbastanza indicativa di quanto gli studenti abbiano imparato fino a quel punto. Ma come misurare altri risultati, come la capacità critica, l'attitudine a risolvere i problemi, il lavoro di squadra, la creatività ecc. Non a caso per l'apprendimento in questi settori trasversali sono più indicati i metodi di educazione non formale, che sono meno legati a strumenti burocratici e strutturati, sia nella didattica che nella misurazione dei risultati dell'apprendimento.

Attualmente è in corso un dibattito tra chi da un lato sostiene l'assoluta necessità dell'educazione non formale di essere libera e meno strutturata possibile – e dall'altro invece chi, pur riconoscendone le caratteristiche fondamentali e le differenze con i programmi educativi istituzionali, sostiene la necessità di introdurre qualche sistema di misurazione dei risultati, in modo da poter attrarre più sostegno – e più finanziamenti – nei processi decisionali politici.

Nella prima parte del 2004 la Commissione Europea e il Consiglio d'Europa hanno pubblicato un lavoro congiunto²¹¹ per definire una posizione comune sull'istruzione, la formazione e l'apprendimento nel settore delle politiche giovanili, visti come una parte integrante e fondamentale della società civile. Il documento pone una particolare enfasi sul riconoscimento e la convalida della educazione non formale, e cerca anche di co-

²¹¹ Cfr. Chisholm L., Hoskins B., Glahn C., (a cura di), *Trading Up, potential and performance in non formal learning*, Council of Europe Publishing, 2005

struire un ponte con la linea politica europea di implementare il *life-long learning* nell'ambito della Strategia di Lisbona.

Nell'ambito di questo dibattito sono emerse esigenze diverse. Da un lato, chi prende parte a un'esperienza di educazione non formale avverte la necessità di ricevere una qualche certificazione del percorso svolto e delle competenze acquisite, per essere più appetibile sul mercato del lavoro e anche come gratificazione personale. È importante migliorare abilità come la soluzione di problemi, la gestione di conflitti o l'approccio interculturale, ma è chiaro che vedere questi risultati riconosciuti può essere anche più importante, ad esempio nel caso di concorsi pubblici o colloqui di lavoro. E d'altra parte c'è l'esigenza di coloro che operano nel campo dell'educazione non formale. Si tratta di persone che in alcuni casi acquisiscono nel corso del tempo una grande professionalità e un bagaglio di abilità e competenze non comuni, ma che sono difficili da quantificare e da riconoscere.

Per il momento sono stati sviluppati due strumenti principali per venire incontro a queste esigenze. Si tratta del Portfolio Europeo per l'educazione non formale e del certificato Youthpass.

Il Portfolio Europeo per l'educazione non formale è uno strumento descrittivo che mira a registrare le esperienze, le abilità e le conoscenze (tutti i risultati dell'apprendimento) acquisite attraverso l'educazione non formale. È uno strumento rivolto principalmente agli operatori giovanili e

tutti coloro che lavorano o svolgono esperienza nel campo dell'educazione non formale, per:

- valutare e registrare le loro competenze,
- descriverle agli altri,
- fissare i propri obiettivi di apprendimento e di sviluppo personale.

Il Portfolio è uno strumento facoltativo, e in futuro potrebbe diventare un riferimento europeo adottato dalle organizzazioni e dagli attori locali, come livello minimo di certificazione, per completare ed integrare il curriculum vitae. È innanzitutto un modo per incoraggiare chi svolge un'esperienza di educazione non formale a tradurre in parole le esperienze e i risultati dell'apprendimento, il che spesso è il passaggio più critico dell'intero processo. Insomma è uno strumento di autovalutazione e di impegno personale.

Gli obiettivi del Portfolio sono questi:

- contribuire al riconoscimento formale e sociale del lavoro giovanile e della educazione non formale,
- fare da modello per le organizzazioni che vorranno sviluppare portfolio simili,
- tradurre in pratica i principi del Consiglio d'Europa sulla educazione non formale dei giovani,
- dare delle linee guida per eventuali valutazioni esterne,
- descrivere le competenze e le abilità degli operatori giovanili,

- creare uno strumento volontario di valutazione delle abilità e delle competenze, al di fuori dai sistemi formali e qualifiche e riconoscimento,
- creare uno strumento in grado di raccogliere e fornire prove delle esperienze pratiche svolte.

Il Portfolio ha svolto una fase di test di quattro mesi, da aprile a luglio 2006. Al termine, sulla base dei suggerimenti e dei commenti ricevuti, è stato modificato per raggiungere la sua forma finale, che è disponibile online sul sito del Consiglio d'Europa²¹².

Youthpass è invece il certificato sviluppato dalla Commissione europea, Direzione generale Educazione e Cultura, per contribuire al riconoscimento dei risultati della educazione non formale a livello europeo. Il certificato è stato sviluppato all'interno del programma europeo Gioventù²¹³, lo strumento ha due finalità, da un lato, è un certificato che riconosce l'apprendimento che avviene negli scambi giovanili, nel Servizio Volontario europeo, nelle iniziative giovanili e nei corsi di formazione e seminari inerenti ai programmi sulla Gioventù. D'altro canto, è uno strumento di valutazione per riflettere e dar seguito ai processi di educazione non formale in modo più approfondito.

Tra i suoi obiettivi espressi dalla Commissione europea:

²¹² Per maggiori dettagli visitare il sito internet:
http://www.coe.int/t/e/cultural_co%2Doperation/yout/1._News/News/040_Portfolio_en.asp#TopOfPage

²¹³ Ora cambiato in Gioventù in Azione il programma è il principale strumento in campo europeo basato sulla educazione non formale, sul concetto di istruzione e formazione permanente e sull'acquisizione di attitudini e competenze che favoriscano la cittadinanza attiva, lo spirito di iniziativa e la lotta contro il razzismo e xenofobia.

- migliorare l'occupabilità dei giovani e degli operatori giovanili,
- fornire uno strumento di auto-riflessione sui processi di apprendimento non formale,
- promuovere il riconoscimento sociale del lavoro giovanile e della educazione non formale.

La struttura del certificato è molto interessante. Esso si compone di tre parti, in cui le prime due sono a cura dell'organizzazione che promuove il progetto o l'attività di educazione non formale, e descrivono in generale le caratteristiche dell'iniziativa, i suoi obiettivi e i risultati attesi. La terza parte invece è completamente a cura del partecipante, e deve contenere le sue aspettative prima di iniziare il percorso educativo, le sue valutazioni finali, le considerazioni sugli obiettivi educativi eventualmente raggiunti, e le possibilità di sviluppi ulteriori (follow up).

A lungo termine, si prevede l'integrazione di Youthpass con altri strumenti simili a livello europeo, come Europass, o altre iniziative e programmi europei nel campo della cittadinanza attiva. Anche questo progetto è stato sviluppato con un processo condiviso e elaborato. Nel 2005 si era costituito un primo gruppo di lavoro, composto da esperti di diversi campi. Anche le agenzie nazionali per la gioventù dei diversi paesi europei, così come il Forum Europeo dei Giovani, sono stati coinvolti nei gruppi di lavoro. Il 2006 è stato l'anno della fase di test, in cui Youthpass è stato messo alla prova secondo un meccanismo a rotazione nei vari paesi

dell'Unione e nelle diverse azioni del programma. Al termine si è avuto il processo di revisione e valutazione, e dal 2007 Youthpass è pienamente operativo e implementato in tutte le azioni del programma Gioventù in Azione²¹⁴.

Entrambi gli strumenti sono molto innovativi e rappresentano bene il momento di aperto dibattito in cui si trovano gli esperti di tutta Europa. Sia il Portfolio che Youthpass hanno in comune le caratteristiche di essere strumenti aperti, flessibili, poco formali. Entrambi richiedono un contributo attivo da parte dei discenti: si tratta di certificati che emergono dalla valutazione che ciascuna persona può fare dei propri risultati di apprendimento. Il che è tra le principali caratteristiche della educazione non formale, che mette il partecipante al centro dell'intero processo educativo. Non ci sono obiettivi prestabiliti dall'alto, sulla base dei quali vengono valutati i risultati ottenuti. Piuttosto, ciascuno fissa i propri obiettivi sulla base delle aspettative, e alla fine del percorso valuta i risultati, che possono essere anche molto diversi da quanto ci si aspettava.

Entrambi i documenti sono allo stesso tempo documenti utili ai fini della certificazione e della valutazione esterna, ad esempio in un colloquio di lavoro, ma riescono a conservare un ruolo importante di strumenti per l'auto-valutazione e l'auto-riflessione. Quindi pur essendo dei certificati, rientrano comunque nel processo educativo. L'educazione non è un processo definito, con un inizio e una fine. Si tratta piuttosto di un processo

²¹⁴ Per ulteriori informazioni, è possibile visitare il sito <http://www.salto-youth.net/youthpass/>

fluido, continuo, che investe tutto l'arco della vita – si parla di life-long e life-wide learning. E anche la valutazione dei risultati, sia positivi che negativi, entra pienamente a far parte del processo educativo.

Nella nostra società sempre più evoluta, complessa e specializzata continuano ad aumentare la sensibilità e l'attenzione verso i campi trasversali dell'esperienza umana, quelle competenze e abilità che non si possono apprendere dai libri o attraverso l'istruzione formale, ma che al contrario si acquistano e si esercitano in modo ideale nelle tante altre esperienze della nostra vita.

Già oggi nei colloqui di lavoro le aziende prestano molta più attenzione a competenze come l'attitudine a risolvere i problemi o la capacità di negoziare tra posizioni differenti, piuttosto che a informazioni come il voto del diploma o le materie studiate nel percorso scolastico.

7.4 Il panorama italiano

In Italia un certo interesse per il tema si sta muovendo, nonostante i ritardi strutturali nei settori sociali ed economici impossibili da ignorare, ormai è riconosciuta a tutti i livelli l'importanza di sistemi di educazione più moderni, diversificati, e di qualità.

In un discorso dell'allora Ministro dell'istruzione, Letizia Moratti del 3 luglio 2003, si poteva leggere una certa autocritica nei confronti del sistema e una certa, importantissima, apertura alle novità, la prospettiva di

una crescente centralità dell'istruzione nelle politiche sociali del Paese e quella di una diversa distribuzione dei percorsi educativi e formativi – tra istruzione formale, istruzione non formale e istruzione informale – rispetto a come essi vengono riconosciuti, organizzati e certificati. L'affrontare questa sfida secondo la Moratti avrebbe richiesto all'Italia e ad i suoi partners europei l'impegno per una profonda riconsiderazione delle politiche nazionali per una rimodulazione dei metodi della cooperazione a livello comunitario. Questo è stato il primo riferimento ufficiale all'educazione non formale da parte di un Ministro della Repubblica italiana.

Il campo dell'educazione non formale in Italia sta crescendo di anno in anno grazie soprattutto al lavoro delle ONG, delle associazioni culturali e giovanili, di alcuni centri per la formazione e il volontariato che si sono dimostrati per primi sensibili alla tematica.

Pur soffrendo dell'assenza di un coordinamento centrale²¹⁵, l'Italia è all'avanguardia in molti campi del privato sociale, della cooperazione internazionale e della mobilità transnazionale, con alcune delle più grandi ONG che hanno iniziato ad operare nel campo già a partire degli anni Cinquanta/Sessanta – magari ricevendo dall'estero il loro primo impulso, come nel caso dei CEMEA.

²¹⁵ Solo nel 2006, e per la prima volta nella storia della Repubblica italiana, è stato istituito il Ministero per le Politiche Giovanili, finanziariamente incluso sotto la Presidenza del Consiglio, e conservato nell'attuale Ministero per la Gioventù.

La rete italiana dei CEMEA – Centri di Esercitazione ai Metodi dell’Educazione Attiva – è un altro esempio di buona prassi in questo campo. Questi centri hanno avuto origine in Francia nel 1937 ad opera di un gruppo di persone impegnate nell’educazione e nella promozione sociale . In Italia, invece, questa esperienza è nata a partire dal 1950 su base regionale. La Federazione Italiana è stata poi fondata nel 1974. I centri CEMEA sono presenti in altri 29 paesi del mondo – per citare solo quelli europei: Francia, Germania, Gran Bretagna, Svizzera, Polonia, Ungheria, Austria, Spagna e Belgio – e sono riconosciuti sia dall’UNESCO che dal consiglio d’Europa con uno speciale statuto consultivo.

E se i centri CEMEA sono stati in molti sensi tra i precursori di un nuovo approccio all’educazione, anche nel nostro paese, negli scorsi decenni si è assistito ad un moltiplicarsi delle iniziative da parte di ONG, cooperative, associazioni che hanno iniziato a dedicarsi a questo campo. E negli ultimi anni questo processo si è leggermente evoluto, in alcuni casi portando diverse organizzazioni simili ad aggregarsi per costituire soggetti più grandi e realizzare sinergie importanti. In campo nazionale uno dei punti di riferimento in questo settore è l’Agenzia Nazionale per i Giovani²¹⁶, che riprendendo il lavoro della precedente Agenzia Nazionale Gioventù coordina le politiche giovanili in Italia, in collaborazione con il Ministero della Gioventù.

²¹⁶ www.agenzia.giovani.it

L' Agenzia coordina, tra le altre attività, il programma comunitario Gioventù in Azione e fa da collegamento con le agenzie analoghe di altri paesi.

E un altro riferimento importante è la rete Eurodesk Italy²¹⁷ questa rete non è propriamente impegnata nel campo dell'educazione non formale, ma si occupa di informazione orientamento in una dimensione europea: sul suo portale si trovano link e riferimenti ai principali progetti e alle campagne di informazione dell'Unione europea nel campo delle politiche giovanili, notizie sui bandi aperti e su tutte le opportunità specificamente rivolte ai giovani nel campo della mobilità internazionale, e informazioni per studiare, lavorare e formarsi all'estero.

La rete svolge anche un ruolo molto importante sul territorio, coordinando i punti locali Eurodesk presenti su tutto il territorio nazionale, comprendo tutte le regioni d'Italia meno la Val d'Aosta, e oltre il 90% delle sue provincie. Eurodesk è una rete esistente in tutta l'Unione europea, ma la sua diffusione davvero capillare in Italia costituisce un caso unico e un grande successo, a dimostrazione che esiste sul territorio una fitta rete di enti – nella maggior parte si tratta di organizzazioni no-profit, Informagiovani, amministrazioni locali – che, pur in mancanza di un coordinamento centrale a livello governativo, sono state in grado di raggrupparsi e di costituirsi come Rete, per condividere informazioni, realizzare sinergie ed

²¹⁷ www.eurodesk.it

economie di scala, cooperare su specifici progetti e sviluppare attività insieme.

7.5 Riflessioni a margine

Concludendo il discorso portato avanti in questo capitolo c'è un errore che non bisogna fare, quello di non trasmettere il messaggio che l'educazione non formale è l'educazione "buona", mentre la vecchia educazione formale è quella "cattiva". Questa è una tentazione peraltro facile, dal momento che le metodologie di educazione non formale sono state sin dall'inizio improntate a valori positivi – e molto popolari – come l'attenzione alla partecipazione attiva, la flessibilità in base alle esigenze dei discenti, l'attenzione ai bisogni degli individui e la partecipazione nella valutazione dei risultati e dei processi formativi²¹⁸. Ma bisogna resistere a questo impulso, anche perché porterebbe i due grandi settori dell'educazione a porsi in conflitto, e subito dopo a competere per ricevere più attenzioni e riconoscimenti.

Invece si tratta di due binari che devono correre, distinti e paralleli. L'educazione non formale diventa inutile se non si affianca ai classici programmi formali forniti dalle organizzazioni e istituzionali. Solo su una solida base di educazione formale si possono impiantare interventi di educazione non formale dal contenuto più specialistico, di breve/media durata, mirata agli interessi dei partecipanti e con l'utilizzo di metodi interattivi

²¹⁸ Rodi Falanga C., *Come si fa "educazione non formale"*, op.cit., p. 70

e flessibili. Insomma, in grado di fare effettivamente la differenza. E non ultimo, sono necessari professionisti altamente motivati e specializzati in entrambi i campi dell'educazione. Servono buoni docenti e buoni facilitatori, che abbiano gratificazioni sociali ed economiche adeguate all'importanza del ruolo che rivestono, e che non siano sempre costretti a sgomitare per ottenere visibilità e riconoscimento. In questo modo, e nel pieno rispetto dei ruoli e dei rispettivi profili professionali, entrambe le categorie saranno capaci di lavorare in sinergia, per portare i migliori risultati e creare percorsi di apprendimento ricchi, completi e diversificati.

La sfida deve essere, quindi riuscire a fornire una educazione completa e di qualità, senza distinguere tra formale o meno, ma anzi coprendo entrambe le facce della stessa medaglia. Mentre invece in molti sistemi educativi la qualità dell'insegnamento – per non parlare dell'apprendimento – è andata costantemente declinando nel corso del tempo. Quindi, è necessario per invertire la tendenza affiancare una buona educazione non formale a percorsi scolastici altrettanto solidi e di qualità. Entrambe le forme di educazione sono elementi fondamentali, e insostituibili, nella esperienza complessiva dell'apprendimento, che coincide con la grande esperienza della vita umana.

Conclusioni

Sull'apprendimento formale da sempre si sono modellati i sistemi di istruzione e di formazione ed i modi stessi di intendere l'apprendimento.

Nell'apprendimento informale il processo di trasmissione dei saperi avviene all'esterno dei sistemi formalmente riconosciuti di istruzione e formazione. L'apprendimento informale è un cantiere inesauribile di saperi, nel quale assume maggiore rilievo l'acquisizione contestualizzata di abilità attraverso l'esperienza ed il sistema di relazioni sociali, che l'individuo va strutturandosi in relazione alle finalità conoscitive perseguite. Inoltre, esso è compreso nel concetto di *lifestyle*, che designa una particolare condizione atta a favorire situazioni che incrementano la predisposizione a voler apprendere. Tali situazioni possono verificarsi andando a teatro o al cinema, leggendo libri, partecipando ad incontri politici; in breve effettuando attività culturali che, elevando il livello di conoscenze personali, promuovano l'emancipazione sociale e la sistematica ricerca del miglioramento continuo per sé e per gli altri.

Negli ultimi anni, lo sviluppo del *lifelong learning* dimostra l'evoluzione strategica maturata in sede comunitaria, dagli obiettivi e dalla modernizzazione dei sistemi di istruzione e di formazione in Europa, ove l'attenzione verso le persone è ritenuta una condizione

indispensabile al fine di porre adeguatamente in atto la strategia perseguita. Inoltre, l'apprendimento permanente mira a dotare i cittadini europei di saperi e competenze indispensabili per la loro vita professionale, ma sostiene anche lo sviluppo personale per una vita sociale migliore. Il ruolo riconosciuto all'apprendimento permanente è di ampio respiro: risponde alle sfide poste dalla globalizzazione dei mercati e dalla società della conoscenza, ma costituisce anche un efficace strumento di inclusione sociale e di prevenzione delle discriminazioni, essendo in grado di promuovere agevolmente la tolleranza e il rispetto delle diversità linguistiche e multiculturali.

L'affermarsi della società della conoscenza ha avuto importanti conseguenze nelle politiche e nelle pratiche educative e formative, che debbono "stare al passo" con la modernità che la caratterizza. Al riguardo la società contemporanea utilizza e persegue obiettivi quali: sviluppo, conoscenza e apprendimento. Lo sviluppo rappresenta un obiettivo economico e civile per società, organizzazioni, Paesi, aziende, ma anche il diritto di ogni individuo di divenire cittadino del mondo, di essere attivo e consapevole e di possedere le abilità e le capacità idonee per affrontare la complessità che lo circonda, in maniera responsabile e in un'ottica di empowerment personale e sociale. La conoscenza è il mezzo capace di trasformare società e culture, di dettare cambiamenti, di rompere taluni equili-

bri, creandone altri in alternativa. È elemento chiave che si lega a numerosi altri fattori da cui dipende, con cui interagisce quale agente capace di potenti capacità di trasformare, e da cui, a sua volta, viene trasformata.

L'apprendimento oggi non viene più interpretato educativamente quale veicolo di conoscenze, bensì quale condizione per attivare processi capaci di produrre nuove conoscenze e di favorire lo sviluppo individuale e sociale. L'apprendimento *lifelong e lifewide* è, infatti, elemento centrale e pervasivo della vita individuale, ma anche collettiva, perché è per suo tramite che i soggetti e le società possono prodursi, innovarsi, affermarsi responsabilmente e consapevolmente, difendere i propri diritti e le proprie soggettività.

Sviluppo, conoscenza e apprendimento sono, pertanto, intrinsecamente collegati, dal momento che non si può avere sviluppo senza conoscenze e che non si possono avere nuove conoscenze senza un continuo apprendimento.

In questo scenario la formazione e l'educazione sono chiamate in causa ad ogni livello e in ogni settore e devono affrontare numerose sfide, di tipo organizzativo e politico, ma anche contenutistico-disciplinare, metodologico e didattico. L'educazione è chiamata a rispondere alle necessità di sviluppo e competitività, derivanti dall'acquisizione di informazioni, conoscenze, abilità com-

petenze e meta competenze, richieste dai moderni sistemi produttivi, dalla competitività delle organizzazioni, che richiedono agli individui anche capacità collaborative e cooperative, dalle innovazioni tecniche e elettroniche, presenti in ogni settore produttivo. Per queste ragioni le istituzioni, gli enti e i servizi educativi e formativi non possono più limitarsi alla mera trasmissione di conoscenze, ma devono adottare una logica reticolare, capace di generare conoscenza.

Numerose sono dunque le richieste rivolte all'educazione e da più parti viene sottolineata la necessità di investimenti straordinari sulla formazione su scala planetaria. Per rispondere alle esigenze emergenti, occorre ripensare ad un approccio integrato, che includa istruzione ed educazione, ponendo al centro l'individuo e i suoi bisogni di apprendimento e di socializzazione.

Quanto *all'apprendimento informale*, è caratterizzato dalla frammentarietà e dalla sistematicità, che rappresentano taluni caratteri particolari della conoscenza nella società contemporanea. Tentare di comprendere lo sviluppo dei processi di apprendimento informale significa recuperare molte conoscenze che in taluni soggetti rimarrebbero probabilmente nascoste. L'intento di una ricerca, promossa a tal fine, non può essere, quindi, quello di ricostruire una tipologia classificatoria di modalità di apprendimento, ma quel-

lo di focalizzare l'attenzione su apprendimenti taciti e impliciti. La pedagogia, oggi, ha indirizzato l'attenzione verso il valore soggettivo dell'esperienza apprenditiva, della quale appare necessario rendere i soggetti consapevoli, non solo in ordine ai contenuti degli apprendimenti, ma anche al riguardo dei processi, delle situazioni, dell'essenza pedagogica.

Lo studio degli apprendimenti informali proietta l'orizzonte delle conoscenze in contrasto, seppur parziale, con una ricerca pedagogica volta ad esplorare i comportamenti cognitivi intenzionali verso una dimensione pedagogica incentrata sulla condizione del soggetto in azione, la cui intenzionalità non può essere sempre presente, conosciuta, conscia, definita e determinata a priori. Trattasi, perciò, di una visione del soggetto, quale persona capace di agire e riflettere sull'esperienza dell'esistere, ma anche basata sulla consapevolezza delle contraddizioni del vivere.

Ulteriori problematiche correlate riguardano aspetti d'ordine cognitivo, mnemonico ed anche d'ambito situazionali e sociale, tutti necessitevoli di ulteriori approfondimenti, quali ad esempio: il rapporto tra apprendimenti e conoscenze formali ed informali, il significato e il ruolo esercitato dalle conoscenze teoriche ai fini del riflettere e rappresentare le proprie azioni e del consentire il recupero dell'informalità nel soggetto, il livello di consape-

volezza delle esperienze maturate, l'organizzazione metacognitiva al fine di assicurare lo svolgimento dei processi di rappresentazione dell'esperienza vissuta.

Bibliografia

- Alberici A., *Apprendere a tutte le età*, Milano, Mondadori, 2002.
- Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori, 2002.
- Alberoni F., Baglioni G., *L'integrazione dell'immigrato nella società industriale*, Bologna, Il Mulino, 1965.
- Alessandrini G. (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza: atti del Convegno nazionale 2001 della Società italiana di pedagogia: Nuova formazione e nuove professioni nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Alessandrini G., *Pedagogia sociale*, Roma, Carocci, 2003.
- Arcuri L., *Crescere con la tv e Internet*, Bologna, Il Mulino, 2008, p.57.
- Ardigò A., *Per una società oltre il pos-moderno*, in Cellentani O., Guidicini P., (a cura di), *Nuovi percorsi del bisogno di formazione dell'assistente sociale*, Franco Angeli, Milano, 1992, p. 23-42.
- Arrua A., Ramella F., *L'Italia delle migrazioni interne*, Roma, Donzelli, 2003.
- Barbier J.M., *Savoirs theoriques et savoirs d'action*, Parigi, Puf, 1996.
- Bateson G. (trad. it.), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione*, Roma- Bari, Laterza, 2001.
- Bauman Z. *Modernità liquida*, Roma- Bari, Laterza, 2002.

- Bauman Z., *Globalizzazione e glocalizzazione*, Roma, Armando Editore, 2005.
- Beck U., *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Roma, Carocci, 2002.
- Becket D., Hager P., *Life, work and learning: Practice in postmodernity*, Londra, Routledge, 2002.
- Bertolini P., *L'insistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- Bertolini P., *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erikson, 2006.
- Bion W., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando, 1990.
- Blezza F., *La pedagogia sociale*, Napoli, Liguori, 2005.
- Brookfield S., *Adult Learning: An Overview* in Tuinjmans A., *International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, 1994.
- Bruner J.S., *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988.
- Bruner J.S., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Calvani A., Rotta M., *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivistica in rete*, Trento, Erickson, 1999.
- Calvani A., Rotta M., *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Trento, Erickson, 2000.
- Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media: sfide pedagogiche e cyberspazio*, Torino, UTET, 2001.
- Calvani A., *I nuovi media nella scuola*, Roma, Carocci, 2006.

- Cambi F., *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Per una teoria dell'educazione*, Roma, Armando, 2002, Vol 2.
- Cambi F. *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Cambi F., *Intenzionalità:una categoria pedagogica*, Milano, Unicopli, 2004.
- Carrè P., Moisan A., Poisson D., *L'autoformation*, Parigi,Puf, 1997.
- Cheetham G., Chivers G., *How professionals learn in practice: An investigation of informal learning amongst people working in professions*, in <<Journal of European Industrial Training>> 25 (5) 2001, pp. 248-292.
- Chisholm L., Hoskins B., Glahn C. (a cura di), *Trading Up, potential and performance in non formal learning*, Bruxelles, Council of Europe, 2005.
- Clayton T.E., *Insegnamento e apprendimento dal punto di vista psicologico*, Firenze, Martello,1967.
- Colardyn D., Bjornavold's J., *Validation of Formal, Non-Formal, Informal Learning:policy and practices in EU Member State*, in <<European Journal of Education>>, Vol 39, n.1, 2004/ pp.69-89.
- Coletta N.J., *Formal, Nonformal and Informal Education*, in Tuijman A.C. (a cura di), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* , Oxford, Pergamon Press, 1996.
- Condry J.C., *The Psychology of Television*, New York, Hillsdale, 1989.
- Condry J.C.,*Thies of Time, unfaithful Servant:Television and the american Child*, in "Daedalus", vol.122, n.1/1993.

- Collet H., Hodkinson P., Malcom J., *Non formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation Report. Leeds, University of Leeds*, in http://infed.org/archivies/e-texts/colley_informal_learning_htm
- Commissione delle Comunità Europee, *Insegnare e apprendere – verso una società cognitiva*, Libro Bianco della Commissione Europea, Bruxelles, 1995.
- Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, , Bruxelles, Commissione Europea, 2000.
- Coombs P.H., *Formal and nonformal Education: future strategies*, in Titmus C.J., (a cura di), *Lifelong Education for Adults. An International book*, Oxford, Pergamon Press, 1989.
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- Corvo P., *I mondi nella valigia. Introduzione alla sociologia del turismo*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.
- Cuevas A., *La globalizzazione asimmetrica*, Milano, Edizioni Lavoro, 2000.
- Delors J., *Nell'educazione un Tesoro, Rapporto Unesco Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*, Roma, Armando, 1997.
- Deva F., *L'apprendimento nell'educazione contemporanea*, Torino, Tirrenia -Stampatori, 1979.
- Demetrio D., *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

- Demetrio D., *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Firenze, La Nuova Italia, 2000, p.197.
- Dewey J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia,1961.
- Dewey J., *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- Dewey J., *Esperienza e natura*, Milano, Mursia,1990.
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- Dovigi M., *Blog. Il tuo pensiero on line con un click*, Milano, Apogeo,2003.
- Durkheim E., *La sociologia dell'educazione*, Roma, Newton Compton, 1971.
- Eraut M., *Developing professional Knowledge and competence*, Londra, Falmer Press,1994.
- Eraut M., *Informal Learning in the workplace*, in <<Studies in Continuing Education>>, 2004.
- Fabbri D., *L'esperienza dell'apprendere. Riflessioni sui rapporti tra teoria, pratica e apprendimento*, in Di Nubila R., *Oltre l'aula. La formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni*, Padova, Cedam, 2005.
- Farnè R., *Buona maestra TV*, Roma, Carocci, 2003.

- Fenwick T., *Learning through experience: Troubling orthodoxies and intersecting questions*, FL Krieger, Malabar, 2003.
- Folgheraiter F., *Il servizio sociale postmoderno, Modelli emergenti*, Trento, Erikson, 2004.
- Fontana A., *Vivere in apprendimento nelle organizzazioni. Imparare da soli e con gli altri nei contesti di lavoro*, Firenze, Le Monnier, 2004, p.62-63.
- Fordham P. Edwards E., Gallacher J., Witaker S., *International research perspectives on lifelong learning*, New York, Routledge, 2006.
- Frega R., *John Dewey: dal pragmatismo semantico al pragmatismo epistemologico*, in AA.VV., *Discipline Filosofiche. La svolta pratica in filosofia*, <<Grammatiche e teorie della pratica>>, XIV, 1, 2004, Vol 1, pp. 43-62.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.
- Kirtchener K.S., *Cognition, metacognition and epistemic cognition. A three level model of cognitive processing*, in «Human Development», 26 (4) /1983, pp. 222-232.
- Kolb D.A., *Experiential learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984.
- Knight C.C., Sutton R.E., *Neo-Piagetian theory and research. Enhancing pedagogical practice for educator of adult*, 2004.
- Galimberti U., *Psicologia*, Milano, Garzanti, 1999.
- Gandhi M.K., *Towards New Education*, Bharatan, Kumarappa, 1953.

- Gandhi M.K., *Basic Education*, Navajivan, Pub. House, 1956.
- Gatti R., Gherardi V. (a cura di), *Le scienze dell'educazione*, Roma, Carocci, 1995.
- Giddens A., *Nuove regole del metodo sociologico*, Bologna, Il Mulino, 1979.
- Giddens A., *La costruzione della società*, Milano, Raffaello Cortina, 1990.
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- Giddens A., *Il mondo che cambia*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- Gladwell M., *Il punto critico*, Milano, Rizzoli, 2006.
- Glissant E., *Poetica del diverso*, Roma, Meltemi, 1998.
- Guerra L. (a cura di), *Educazione e tecnologie. I nuovi strumenti della mediazione didattica*, Bergamo, Junior, 2002.
- Gui L., *Le sfide teoriche del servizio sociale. I fondamenti scientifici di una disciplina*, Roma, Carocci, 2004, p.91.
- Hilgard T.E., Bower T.H., *Le teorie dell'apprendimento*, Milano, Franco Angeli, 1977.
- Hobsbawm E. J., *Il secolo breve*, Milano, Rizzoli, 1995.
- Illeris K., *Adult education and adult learning*, Malabar, FL. Kriger, 2004.
- Illich I., *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1983.
- Iori V., *Lo spazio vissuto*, Firenze, La Nuova Italia, 1966.

- Jedlowski P., *Storie comuni*, Milano, Mondadori, 2000, p.209.
- Laeng M. A. (a cura di), *Enciclopedia delle scienze pedagogiche*, Brescia, La Scuola, 1991.
- Latouches S., *L'occidentalizzazione del mondo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Lazzari F., *L'attore sociale fra apparenze e mobilità. Analisi comparate e proposte socio-educative*, Padova, Cedam, 2000.
- Levy, *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- Livingtone D.W., *Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian Survey of informal learning practices*, in «Canadian Journal for the study of Adult Education»13/1999, p.51.
- Lyotard J.F.,(trad. it), *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1985, p.12.
- Kolb D.A., *Experiential learning*, Prentice-Hall (NJ), Englewood Cliffs, 1984.
- Kumar k., *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società post-industriale alla società post-moderna*, Torino, Einaudi, 2000.
- Maalouf A., *L'identità*, Milano, Bompiani, 2007.
- Magatti M.(a cura di), *La città abbandonata. Dove sono e come cambiano le periferie italiane*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- Manghi S., *Questo non è un albero*, Parma, Monte Editore, 2002.
- Manghi B., *Le trasformazioni del lavoro*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

- Marsick V.J., Watkins k., *Informal and incidental learning*, Londra - New York, Routledge, 1990.
- Marsick V.J. Volpe M., *The nature of and need for Informal Learning*, Marsick V.J., Volpe V., *Informal Learning on the Job*, Advances Studies in <<Developing >>, 1999.
- Marradi A., *Il ruolo della conoscenza tacita nella vita quotidiana e nella scienza*, in Lazzari F., Merler A. (a cura di), *La sociologia della solidarietà*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp.321-336.
- Mason L., *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenuae*, Roma, Carocci, 2001.
- Melucci A., (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva*, Bologna, Il Mulino, 1998.
- McLuhan M., *Gli Strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1967, p.11.
- Mocker D.W., Spear G.E., *Lifelong Learning: Formal, Non-Formal, Informal and Self-Directed*, in Clearinghouse E. (a cura di), *On Adult, Career and Vocational Education*, Columbus, OH, 1982.
- Montedoro C., in ISFOL (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione nei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- Morin E., Kern A.B., *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1994.
- Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1997.

- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Morin E., *Educare nell'era planetaria*, Roma, Armando, 2005.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Milano, Carocci, 2003.
- Mortari L., *Lariflessività nella formazione*, in Agosti A.(a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Moscati R., Nigris E., Tramma S., *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.
- Nigris E., *Didattica generale*, Milano, Guerini, 2004.
- Orefice P., *L'educazione permanente nell'età della globalizzazione: la conoscenza globale del cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 2005.
- Poggio B., *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci, 2004.
- Polanyi M., *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi, 1990.
- Polanyi M., *La dimensione inespressa*, Roma, Armando, 1990.
- Pontecorvo C., Ajello A.M, Zucchermaglio C.,(a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Led, 1995.
- Popper K., Condry J. C., *Cattiva maestra televisione*, Milano, Reset, 1994.
- Popper k., *Una patente per fare la tv*, Milano, Reset, 1994 .

- Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale: interventi nella scuola*, Trento, Erickson, 2006.
- Pugliese E., *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- Putnam H., *Rappresentazione e realtà*, Milano, Garzanti, 1993.
- Ramonet I., *Il mondo che non vogliamo*, Milano, Mondadori, 2003.
- Rangieri N., *Chi l'ha vista?*, Milano, Rizzoli, 2007.
- Reber A.S., *Implicit learning and tacit knowledge: an essay on the cognitive unconscious*, Londra, Oxford University Press, 1993.
- Reggio P., *L'esperienza che educa*, Milano, UNICOPLI, 2003.
- Ribolzi L., *Sociologia e processi formativi*, Brescia, La Scuola, 1993.
- Robertson R., *Globalizzazione. Teoria sociale e cultura sociale*, Trieste, Asterios Editore, 1999.
- Rodi Falanga C., *Come si fa educazione non formale*, Collana Editoriale "Come si fa..", n.3/ 2008.
- Rossi P.G., *Apprendimento, conoscenza tacita, identità, autovalutazione*, in *Progettare e realizzare il portfolio*, Roma, Carocci, 2005.
- Roveresi A., *Introduzione alla comunicazione mediata dal computer*, Bologna, Il Mulino, 2004.

- Rusaw A.C., *Learning by Association : Professional Associations as Learning Agents*, in <<Human Resource Development Quarterly>>, 6(2)/ 1995, pp. 215-226.
- Sales I., *Le strade della violenza*, Napoli, L'ancora del Mediterraneo, 2006.
- Santoianni F., Striano M., *Immagini e teorie della mente. Prospettive pedagogiche*, Roma, Carocci, 2000.
- Santoianni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Bari-Roma, Laterza, 2003.
- Santoni Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1987.
- Schutz A., *La fenomenologia del mondo sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972.
- Scurati C., Lombardi F.V., *Pedagogia: termini e problemi*, in <<Scuola e Vita>>, 1979.
- Schugurensky D., *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*, in NALL Working Paper No.19, Centre for the Study of Education and Work, Department of Sociology and Equity Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, 2000.
- Secondulfo D., *L'ipotesi post-moderna*, in Secondulfo D., *Per una sociologia del mutamento. Fenomenologia della trasformazione*

- tra moderno e post-moderno*, Milano, Franco Angeli, 2001, pp.13-37.
- Sennet R., *L'uomo flessibile*, Milano, Feltrinelli, 1999.
 - Sennet R., *La cultura del nuovo capitalismo*, Bologna, Il Mulino, 2006.
 - Smith R.M., *Learning how to learn; applied theory for adults*, Chicago, Follet, 1988.
 - Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci, 2005.
 - Stenberg R.J., Horvath J., *Tacit knowledge in professional practice*, Erlbraum, NJ, Hillsdale, 1999.
 - Stiglitz J.E., *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Torino, Einaudi, 2002.
 - Straka G.A., *Informal Learning: Genealogy, concepts, antagonisms and questions*, Brema, Istitut Technik und Bildung, 2004.
 - Striano M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001, p.23.
 - Struan J., *Abilità artigianale, conoscenza tacita e altri elementi della pratica: la prospettiva di Michael Polanyi*, in <<Discipline filosofiche. La svolta pratica in filosofia>>, vol. 1 *Grammatiche e teorie della pratica*, XIV, 1/2004, pp.77-100.
 - Thorpe L.P., Schmuller A.M., *Les theories modernes de l'apprentissage*, Parigi, PUF, 1956.

- Tight M., *Key Concepts in Adult Education and Training*, Londra, Routledge, 2004.
- Tissot P. (a cura di), *Glossario*, Roma, CEDEFOP, 2003.
- Tramma S., *Educazione e modernità*, Roma, Carocci, 2005.
- Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci, 2009.
- Trentin G., *Insegnare e apprendere in rete*, Bologna, Zanichelli, 1998.
- UNESCO (a cura di), *I documenti del rapporto Faure. L'educazione in divenire*, Roma, Armando, 1976.
- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002.
- Weber M., *Economia e società*, Milano, Comunità, 1968, Vol. I.
- Wenger E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge, University Press, 1998.
- Zajczyk F. et Alii, *Quartieri periferici tra incertezza e trasformazione*, Milano, Bruno Mondadori, 2005, p.18.
- Zanetti F., *Telematica e intercultura. Le differenze culturali nelle contraddizioni del villaggio globale*, Bergamo, Junior, 2002, p.63.

Sitografia

Di seguito l'elenco delle principali risorse online consultate:

- Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica:
<http://www.indire.it/#>
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza: <http://www.minori.it/index.htm>
- Portale Unesco: www.unesco.org
- Portale del Consiglio Europeo: www.consilium.europa.eu
- Portale del Parlamento Europeo: www.europarl.europa.eu
- Portale dell'unione Europea: <http://europa.eu/indexit.htm>
- Portale immigrazione: www.liberimigranti.it
- Youtube, il sito web più conosciuto in Italia che consente la condivisione di video tra i suoi utenti: <http://it.youtube.com>
- Wikipedia, l'enciclopedia libera: www.wikipedia.it
- Siti per la creazione di blog: www.splinder.com e www.blogger.com