

Il gioco del ponte di spaghetti
Un gioco da tavolo di strategia
Modellizzare un testo
Modellizzare un processo (più testi e simili già dati)
La settimana enigmistica
Qualche problemino dal lateral thinking

L'espressione "apprendere ad apprendere" viene generalmente usata per indicare l'acquisizione di un metodo, e viene usata anche in riferimento a quel genere di apprendimento che, pur concretizzandosi in un 'oggetto' facilmente descrivibile nei suoi contorni, apre allo stesso tempo a un *secondo* apprendimento - nuovo o di livello differente. In altre parole, l'apprendere ad apprendere va *oltre* l'oggetto che ha generato una specifica abilità (cognitiva, strumentale ecc.) e oltre la circostanza della sua acquisizione.

Sotto questo profilo, quando si fa riferimento all'apprendere ad apprendere, si indica un tipo di apprendimento che si approssima a una *sensibilità ecologica*, attenta alle relazioni con il contesto; un apprendimento complesso che incide sulle condizioni stesse dell'apprendimento, che opera a livello delle epistemologie dei soggetti, modificandone le premesse, le prospettive di significato; un apprendimento di natura ecologica, che connette i sistemi degli esseri viventi, che genera nuovi contesti. Un cambiamento centrato sulla trasformazione delle persone e dei sistemi rivolto alle pratiche sociali di creazione di senso.

Ed è in virtù dell'*A.2* - del significato che una creatura, crescendo, darà all'esperienza - che è possibile quella che Bateson chiama 'l'uscita creativa': a causa di una difficoltà o di particolari stati d'animo, una persona re-interpreta l'esperienza, vede *in modo nuovo* la realtà, sempre alla luce degli apprendimenti profondi - mai uguali agli apprendimenti altrui - che ha acquisito stando al mondo.

- *l'unità funzionale soggetto-ambiente*: si tratta di centrare la formazione sul soggetto inteso come attore sociale, partecipe al processo di creazione dei significati, protagonista attivo nella costruzione di conoscenza e nel processo di apprendimento, incluso in modo costitutivo nei contesti di vita; il comportamento strategico dei soggetti è tale rispetto alla possibilità di essere *lifelong learner*;
- *la competenza di apprendere*: radicale trasformazione dei concetti di saperi di base, di capacità e di abilità necessarie nei diversi contesti di vita, in direzione dell'emergere del concetto di competenza strategica che implica una dimensione dinamica e permanente dei processi formativi orientati alla promozione di apprendimenti di secondo livello. *La competenza strategica consiste nella capacità e volontà di mobilitazione delle diverse risorse (biografica, metacognitiva, simbolica, emotivo-sociale) dell'individuo attraverso un'agire riflessivo e proattivo capace di produrre significato.*

L'esercizio di tale competenza è la condizione necessaria per rendere possibile lo sviluppo della potenzialità apprenditiva degli esseri umani durante tutta la vita (Alberici, 2004);

- *il valore generativo dell'esperienza*: l'esperienza rimanda al contesto dei processi di cambiamento e l'apprendimento si comprende solo in ragione della relazione con quel contesto. Ne deriva che essere competenti nella prospettiva del corso della vita implica tra l'altro un'attenzione riflessiva nei confronti dell'esperienza. Tale disposizione, intesa come pratica di pensiero che consente di valutare gli abituali modi di conoscere/apprendere e di proiettare i soggetti in una prospettiva di cambiamento, al fine anche di trovare soluzioni più significative, promuove la competenza strategica di apprendere ad apprendere. Sapere mettere in atto pratiche di discussione, analisi, esame e cambiamento delle condizioni delle esperienze e delle ragioni profonde che definiscono il nostro modo di stare dentro tali situazioni, incide sulle dimensioni biografiche, metacognitive ed emotive della competenza strategica. Nella formazione orientata al *lifelong, learning*, la possibilità di riacordare e di dare valore all'insieme complesso delle esperienze di apprendimento che annoverano dimensioni formali, non formali e informali, rappresenta la condizione necessaria per il riconoscimento del ruolo formativo e costitutivo dell'apprendimento continuo come esperienza vitale. Vanno in questa direzione le pratiche e i programmi di ricerca sul tema del riconoscimento e della validazione dell'apprendimento esperienziale, come del resto emerge dai modelli francesi VAPP (Validation des Acquis Professionnels et Personnels) e VAE (Validation d'Acquis de l'Expérience), e dal programma di ricerca APEL, Accreditation of Prior Experiential Learning, (Corradi, Evans, Valk, 2007);

Metodologia

Il corso proposto si basa sui saggi di Gregory Bateson "Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione" e "Pianificazione sociale e deuteroapprendimento", in *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976 - sedicesima edizione, con l'aggiunta di nuovi saggi, Milano 2000.

Bateson scrisse il primo dei due articoli qui richiamati nel 1964, sulla base di ricerche compiute agli inizi degli anni Quaranta

L'ipotesi interpretativa assunta riguarda l'idea che il concetto di apprendimento complesso, inteso in particolare come capacità di *apprendere ad apprendere* può essere inteso come costruito euristico rispetto al tema del cambiamento epistemologico. Diventa pertanto pedagogicamente importante riflettere su 'cattive' epistemologie, agenti di interpretazioni e di pratiche limitanti come quelle appiattite su posizioni *fisicaliste* e condizionate dalla sindrome della *quantofrenia* (Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2001; P. Di Rienzo, *Apprendere ad apprendere. Una lettura per l'educazione degli adulti*, Roma, Anicia, 2006; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2003; B. Morgan-Klein, M. Osborne, *The Concepts and Practice of Lifelong Learning*, London, Routledge, 2007).

http://www.tecnolab.tm/tesi/archivio/vitiello/come_un_nano_5.htm

solo epr chiacchiere ma molte è una tesi

Didattica Metacognitiva: un laboratorio - Presentation Transcript

1. Imparare ad imparare: la Didattica Metacognitiva Imparare ad imparare Trasversalità delle strategie metacognitive Percorsi Didattica Metacognitiva Metacognizione Teorie afferenti all'approccio metacognitivo Programmi Approccio ludico Ipermedialità Motivazione Strategie trasversali Valutare le abilità metacognitive Mappe concettuali
2. Metacognizione
 - Insieme di attività psichiche
 - che presiedono
 - al funzionamento cognitivo
 - (Cornoldi, Metacognizione ed apprendimento 1995)
3. Metacognizione
 - Chi apprende

Processi cognitivi di base Controllo dei processi Metacognizione

4. Metacognizione
5. Metacognizione
 - Componenti
 - Conoscenza metacognitiva (CM)
 - Insieme di processi che presiedono ai processi cognitivi durante la loro esecuzione
 - Processi Metacognitivi di Controllo (PMC)
 - Insieme di conoscenze riguardo al funzionamento cognitivo

causa

6. Metacognizione
 - Conoscenza metacognitiva (CM)
 - Insieme di processi che presiedono ai processi cognitivi durante la loro esecuzione
 - Viene acquisita attraverso
 - processi
 - Noi stessi esperienze
 - prodotti adulti
 - Ambiente culturale pari
7. Metacognizione
 - Processi Metacognitivi di Controllo (PMC) Insieme di conoscenze riguardo al funzionamento cognitivo
 - Rendersi conto
 - Essere in grado di predire la prestazione
 - Pianificare
 - L'individuo controlla (monitors) e regola i compiti cognitivi (fra cui la conoscenza)
 - Flavell 1981
8. Metacognizione
 - Conoscenza metacognitiva
 - Metacognizione Atti cognitivi
 - Esperienze metacognitive
9. Metacognizione

- Costrutti
- Esiste una correlazione positiva fra livello metacognitivo e prestazioni cognitive
- Metamemoria (caratteristiche mnestiche del materiale, natura del ricordo, soggetto & strategie)
- Atteggiamento metacognitivo (uso + propensione + stile attributivo)
- Autocontrollo (socialmente mediato * linguaggio)
- Processi di previsione (acquisizione- mantenimento- recupero informazioni)

<http://www.slideshare.net/lamaestra.it/meta-aosta-attivare-2002-presentation>

Apprendere ad apprendere *

di Rosalba Conserva

Detto questo, il discorso si potrebbe dire chiuso. Ciò su cui occorre fare ulteriore chiarezza è come si raggiunge tale *diverso* apprendimento, quali i fattori che lo determinano, quali i meccanismi che mette in atto, e qual è, inoltre, un apprendere 'semplice', differente dall'altro perché non altera la sostanza di altri apprendimenti, e non influisce (o sembra non influire) sulla rete delle conoscenze che strutturano il modo di pensare di una persona. Ci chiederemo anche se esiste davvero un apprendimento che possa definirsi in sé isolato e concluso.

Per poter ragionare su tutto ciò, occorre porsi *a una certa distanza* e risalire a un modello teorico. Infatti, se ci limitassimo a descrivere i casi concreti e non li valutassimo alla luce di una teoria, saremmo facilmente portati a generalizzazioni affrettate, a 'concretezze malposte'. Serve quindi una teoria: nel nostro caso, una teoria *generale* dell'apprendimento, la quale dia conto anche dell'imparare a scuola. È infatti l'apprendimento in ambito scolastico quello che qui ci interessa maggiormente.

Seguendo il modello formalizzato da Gregory Bateson* - il quale, conviene chiarirlo sin dall'inizio, non parla mai, nei suoi esempi, di apprendimento scolastico -, chiameremo apprendimento *vero e proprio* quello che produce un *cambiamento* (a livello sia somatico sia cognitivo). Chiameremo invece apprendimento zero (d'ora in avanti: *A.zero*) quello che *non modifica* colui che apprende: di fronte a uno stimolo sensoriale, il soggetto fornisce una conseguente prestazione (lo stimolo è 'saldato' alla risposta: per esempio, suona la sirena della fabbrica e gli operai smettono di lavorare; due bambine agitano la corda e una terza bambina salta), oppure il soggetto dà risposte stereotipate, il più delle volte senza esserne consapevole (vedi i rituali di cortesia: 'come stai?' - 'bene', prima dell'inizio di una conversazione telefonica).

In ambito scolastico, diremo che *A.zero* è l'acquisizione di nozioni elementari ed esplicite, compresi gli automatismi. Come vedremo tra poco, anche gli apprendimenti di ordine superiore (*A.1*, *A.2*, *A.3*) comportano nozioni esplicite e automatismi; continueremo però a chiamare *A.zero* quelle nozioni e quegli automatismi che non alterano sostanzialmente altre variabili (soprattutto quelle relative al carattere di una persona, al suo stile di apprendimento), che sono (o che vengono vissute come) non suscettibili di correzioni e che hanno identico significato in una pluralità di situazioni; per esempio, apprendere a dividere in sillabe le parole, a usare le maiuscole per i nomi di città, le parentesi per delimitare un binomio, ecc. e anche nozioni meno 'elementari' di queste (formule matematiche, date, luoghi,

Il questo mio articolo non ho riassunto fedelmente la teoria di Bateson sull'apprendimento: ho piuttosto ragionato attorno ad essa, alla luce della mia esperienza di insegnante di scuola.

protagonisti di un evento storico, ecc.), nozioni, come le altre, non soggette a revisioni continue, che hanno insomma carattere di stabilità (o che vengano vissute come tali da chi impara).

L'*A.1* - il quale comporta, come il 2 e il 3, un *cambiamento* - va legato strettamente al *contesto*, varia a seconda del contesto, assume significato entro un contesto. Gran parte dell'apprendimento scolastico è di questo tipo: basti pensare al contesto - il più delle volte rituale - della *interrogazione*, la quale verte quasi sempre su un argomento già noto a chi pone le domande, e alle quali l'allievo risponde *come se* dovesse spiegare all'altro cose a quello ignote. Per fare un altro esempio di chiara percezione della crucialità del contesto, pensiamo a una rappresentazione teatrale: entra in scena un personaggio che punta la pistola su un altro attore: è altamente probabile che nessuno tra gli spettatori andrà a chiamare la polizia.

Perché un apprendimento venga non soltanto acquisito ma si configuri anche come cambiamento, il contesto deve essersi *ripetuto* una o più volte, anche attraverso variazioni non sostanziali e con il ricorso a più strategie (come avviene, ad esempio, nell'insegnamento dell'addizione: blocchi logici, materiale concreto, scrivendo i numeri in colonna, e così via), e deve essere mantenuto *costante* entro un tempo necessario (nessun bambino imparerà ad addizionare numeri dopo una semplice, unica, spiegazione). Chi è inserito nel contesto esplicativo e di esercizio - il quale si ripete identico o attraverso variazioni solamente formali - verrà messo in grado di riconoscerne le caratteristiche; ancor più le riconoscerà se potrà avvalersi di confronti con altri contesti, dei quali impari a percepire la differenza. A questo livello, dunque, si impara a confrontare una certa informazione con informazioni analoghe, nel *tempo*: il tempo è infatti una variabile fondamentale dell'*A.1*.

Chi impara a scuola si accosta a concetti e nozioni di svariati campi di studio; la nozione relativa a una certa disciplina, da semplice informazione, si combina con altre, e introduce un cambiamento nel soggetto che apprende, lo rende partecipe della natura 'aperta' (a possibili variazioni) dell'apprendimento. È molto probabile che un allievo non sia consapevole (e non lo sia nemmeno l'insegnante) di come cambia nel profondo il suo *modo di apprendere* (*A.2*), ma quel certo allievo è in grado di percepire il lato applicativo di una nozione, e quindi di trasferirla da un campo a un altro. Egli potrà pertanto *modificare* la forma e il significato di ciò che ha appreso, potrà cioè non considerare come *identico* uno stesso stimolo, in quanto lo collocherà nel tempo e lo combinerà con le variabili che agiscono nel contesto *percepito come nuovo*: l'operaio deciderà, un certo giorno, che *non* il suono della sirena ma l'assemblea sindacale dovrà scandire il tempo della sua giornata lavorativa; una bambina che sta saltando con la sua corda ne avvolgerà una parte al polso quando vedrà avvicinarsi un'altra bambina; uno scolaro scriverà Paese (con la maiuscola) quando vorrà intendere 'nazione', 'stato'; il secondo principio della termodinamica - imparato in fisica - assumerà un altro significato alla luce delle teorie biologiche ed evoluzioniste.

Abbiamo notato che a questo livello, anche quando il contesto è ripetuto, la risposta non è mai esattamente la stessa, in quanto chi apprende ricontestualizza domande e risposte; per fare un altro esempio, uno studente che ha imparato a dare il nome di 'stato' a certe istituzioni e di 'città' a certi agglomerati urbani (*A.zero*), non dirà né 'città' né 'città-stato' ma 'polis' parlando di Atene, quando ne avrà studiato le caratteristiche, che sono tali da rendere preferibile non sostituire il nome originario con un altro nome. L'acquisizione di queste e altre nozioni di ordine superiore, e la loro codificazione in una forma (un nome, una definizione, un comportamento) possono trasformarsi anche in automatismi; perché diventi automatico, l'*A.1* - come l'*A.zero* - avrà dovuto avvalersi di un certo numero di informazioni e dell'esercizio, e non soltanto di ciò ma anche (come abbiamo già detto) di una o più occasioni per il confronto con altri contesti. L'altra discriminante rispetto all'*A.zero*, è che l'apprendimento automatico di tipo 1 si accompagna a una certa *consapevolezza* dell'importanza delle piccole differenze che collaborano a creare le grandi differenze. Potremmo aggiungere che l'*A.1* consiste nella percezione e nella codificazione dei *dettagli*. Da qui, la centralità delle 'nozioni' e la loro esatta (culturalmente e quindi convenzionalmente esatta) contestualizzazione. Gli automatismi, altrimenti, potrebbero risultare dannosi: nella scuola si corre infatti il rischio di una loro acritica - e

inappropriata - utilizzazione. Un semplice esempio: l'aver imparato nella scuola elementare la tecnica dell'andare a capo dopo aver chiuso una frase può costituire in seguito una resistenza a ragionare in termini di paragrafazione (accorpare più frasi) per testi lunghi e complessi.

Ricordiamo che per acquisire e rendere stabile un automatismo occorre del tempo, e altrettanto, se non di più, ne occorre per sradicarlo qualora risultasse errato o non conveniente. Il mantenimento della *flessibilità* garantisce infatti l'acquisizione del nuovo (nuove nozioni, nuove abitudini di pensiero): così come avviene a livello somatico (lo scalatore accelera il battito, ma sceso in pianura torna a respirare come prima: gli adattamenti contingenti sono suscettibili di riconversione), anche a livello cognitivo è sempre possibile per gli esseri umani riadattare, riconvertire gli apprendimenti a situazioni nuove.

Restando sempre in ambito scolastico, chiameremo *A.1* anche i procedimenti *per tentativi ed errori* - la capacità di correggere un errore e di correggere il procedimento della correzione -, considerato che l'*A.1* riguarda informazioni suscettibili di *variazioni*, vale a dire che l'*A.1* comprende il vasto campo delle discipline di studio, le quali sono costruzioni *storiche*, specifiche di una cultura, soggette a verifica e revisione ai vari livelli gerarchici nei quali una certa cultura è strutturata (la ricerca scientifica, la sperimentazione guidata in laboratorio, la spiegazione 'nuova' dell'insegnante, il 'progetto' messo a punto da uno studente, ecc.). È qui che si forma, via via, quello che a scuola viene chiamato 'atteggiamento critico', al cui esercizio è indispensabile un alto grado di flessibilità.

Un'ultima annotazione circa il contesto e la sua importanza quando si parla di *A.1*: pensiamo al diverso significato che assumono le parole quando si passa da un campo di studio a un altro; per esempio, dal linguaggio comune al linguaggio scientifico (le parole 'forza', 'energia', in fisica e nelle scienze del comportamento (pedagogia, psicologia, sociologia, ecc.) - o nel parlare quotidiano - hanno diversi significati, richiamano differenti 'enciclopedie'); pensiamo alla sottile (ma sostanziale) differenza del linguaggio (e dall'agire) in campo politico e nel mondo sindacale: per esempio, la diversità tra 'lotta politica' e 'lotta sindacale' si può cogliere soltanto se si hanno nozioni chiare circa i fondamenti delle due istituzioni. Insomma, solo se radicate in un contesto del quale vengono percepiti chiaramente i contorni, e solo attraverso confronti, emerge la peculiarità dei significati, e l'apprendimento si concretizza nei dettagli. Quanto ciò sia cruciale nell'apprendimento scolastico è facile intuirlo: anche l'unitarietà della conoscenza passa attraverso l'acquisizione delle *specificità* delle discipline e delle loro differenze - di contenuto e di metodo -: la ricomposizione dei 'saperi' è, in fondo, una educazione al cogliere e pensare le differenze: il botanico sa bene che la *siepe* di cui parla Leopardi non è la stessa siepe che egli va descrivendo in classi e sottoclassi di piante, e proprio perché è un bravo botanico apprezza il valore metaforico (e metafisico) della siepe dell'"Infinito".

Riassumendo: l'*A.1*, a differenza dell'*A.zero*, produce un cambiamento in virtù, come abbiamo appena detto, del tempo, del ripetersi dei contesti e del confronto fra contesti. Anche a questo livello, come avviene nell'*A.zero*, si generano automatismi. Ciò che cambia è la disposizione a 'ragionarci sopra', ad avere consapevolezza che si tratta di abitudini automatiche acquisite (quelle piuttosto che altre) in un insieme di alternative: questa consapevolezza stimola, all'occorrenza, la ricerca di altre alternative. Per esempio, nel pianificare un saggio letterario uno studente può abbandonare un consueto, stereotipato modo di procedere: iniziare con una frase che ripropone la traccia del tema (tema: "Parla del pessimismo leopardiano". Svolgimento: "Il pessimismo leopardiano è..."), e cercare un diverso *incipit*. Grado della innovazione e sua qualità dipendono da 'quante cose uno già sa'. (L'esperienza, qui, ha ovviamente una grande importanza.)

Differentemente dall'*A.zero*, dove la causa (lo stimolo) è direttamente, linearmente legata all'effetto (la risposta), nell'*A.1* un effetto può diventare causa di qualcos'altro: il processo non è lineare ma ricorsivo e circolare: è ciò a cui alludiamo quando diciamo che l'insegnante insegna ai suoi allievi e impara a sua volta dai suoi allievi. Riprendendo l'esempio fatto prima, la ricerca di un diverso *incipit* al saggio sul pessimismo leopardiano può diventare causa di una diversa - nuova, anche inaspettata - interpretazione di Leopardi. Si tratterà di una combinazione di *A.1* e *A.2*, o per meglio dire di una premessa al cambiamento di ordine superiore (*A.2*). Prendiamo il caso di un ragazzo che non è affatto interessato alla lettura di romanzi (è abituato a passare il suo tempo con i videogiochi), e che un giorno legge, per

diletto o per obbligo, un intero romanzo (A.1): può darsi che questo evento, anche casuale, generi in lui la predisposizione ad amare la lettura (A.2), pur continuando egli ad amare i videogiochi come prima, o continuando ad amarli ma in modo diverso.

I livelli di apprendimento infatti non sono soltanto successivi nel tempo, ma sono anche *intrecciati*, e si presentano a ogni livello scolare. A scuola, ai vari gradi di scolarità, cambiano semmai i 'contenuti', gli oggetti dello studio. E cambiano anche la quantità, l'intensità delle occasioni di apprendimento automatico, che è inconsapevole o per predisposizione naturale (come il mangiare e bere quando si ha fame e sete), o per abitudini acquisite nel tempo (come per esempio il consultare il dizionario dei sinonimi ogni volta che si scrive qualcosa). L'acquisizione consapevole di certi apprendimenti è necessaria quanto l'acquisizione di abitudini automatiche: gli esseri umani sono dotati di coscienza, è vero, ma la coscienza è limitata, e va attivata saggiamente; ed è altrettanto saggio impegnarsi a mantenere costanti le soglie di flessibilità (a livello somatico ciò avviene automaticamente, in virtù dei circuiti omeostatici), in quanto la tendenza - specifica degli esseri umani - ad accrescere a dismisura, a massimizzare piuttosto che a ottimizzare una singola variabile (più denaro, più consumi, più informazione, più velocità...) può 'mandare in fuga' il sistema o impedire l'emergere - anche casuale - di alternative, di soluzioni nuove.

Nella scuola, una felice combinazione di *rigore* e *immaginazione* è quanto mai necessaria: se, nello svolgere un tema, avranno imparato a mettere automaticamente le maiuscole necessarie, a usare adeguatamente i segni di punteggiatura, a concordare soggetto e predicato, e così via, gli allievi potranno attivare consapevolezza e flessibilità per tenere sotto controllo il piano logico del discorso, il peso semantico delle parole... e forse, proprio in virtù di un solido ancoraggio ad apprendimenti 'convenzionali', sarà possibile che il pensiero creativo - una idea geniale - si faccia agevolmente strada e trovi una forma.

Fin qui abbiamo fatto solo dei cenni all'A.2. Analizziamolo ora con più attenzione. Bateson definisce l'A.2 un "cambiamento nel processo di A.1".

Nell'ambito più generale della vita di un individuo, l'A.2 è 'adattativo', è costituito cioè dall'insieme degli apprendimenti che un soggetto ha selezionato, nel tempo, considerandoli *per sé vantaggiosi*. L'A.2 quindi fa meno ricorso al metodo detto 'per tentativi ed errori', in quanto chi apprende ha potuto verificare che la tipologia delle sue risposte agli stimoli, dapprima più volte 'tentate', corrette e via via selezionate, sono 'giuste' (al di là del fatto che ciò sia effettivamente 'vero' per coloro i quali osservano e giudicano quei comportamenti).

L'apprendere ad apprendere (l'A.2, per l'appunto) può essere quindi 'meccanico', e tale che 'migliora' nel tempo: gli apprendimenti *zero* e *1*. ne rafforzano la struttura (l'A.2 potrebbe definirsi la 'cornice' degli apprendimenti *zero* e *1*) in modo quasi fatalistico: ciò che ad Y appare una smentita della 'giustezza' di un comportamento di X di fronte a un certo evento, agli occhi di X quell'evento convaliderà le sue previsioni e l'adeguatezza della sua risposta, in altre parole, confermerà le sue pre-conoscenze, i suoi pre-giudizi.

Diremo inoltre che l'A.1 si differenzia dall'A.2 non soltanto perché quest'ultimo è 'radicato', 'incorporato' nel soggetto, ma anche nella misura in cui un osservatore esterno, sulla base delle sue pre-conoscenze, lo riconoscerà come tale, vale a dire che, spostando l'attenzione dal soggetto che apprende a colui che osserva e valuta una persona, la differenza tra A.1 e A.2 potrà non emergere oppure i due livelli potrebbero essere confusi. Nella scuola in particolar modo, dove l'attenzione è incentrata sui materiali oggetto di studio, l'A.1 può facilmente manifestarsi a un osservatore (a un insegnante) in forme non dissimili da soggetto a soggetto, proprio in quanto l'A.1 viene riferito a un 'oggetto' esterno, rispetto al quale è piuttosto facile riscontrare l'adeguatezza o l'inadeguatezza di una prestazione. Per fare un esempio, cinque allievi risolveranno un problema di geometria seguendo un identico procedimento e riceveranno una identica valutazione. L'A.2 invece non si presenta quasi mai nelle stesse forme. Infatti, sottoposti agli stessi stimoli, coloro che apprendono *non migliorano in modo uniforme il loro modo automatico di apprendere ad apprendere*: ciò va messo in relazione, come abbiamo già detto, con gli apprendimenti acquisiti, fin dall'infanzia, i quali strutturano il significato che ciascuno assegna agli stimoli esterni, attribuzione di valore e loro collocazione in una scala gerarchica, entro un

ordine di significati e di valori preesistenti, con i quali nuovi e vecchi apprendimenti si combinano. Tornando all'esempio fatti poc'anzi, i cinque problemi di geometria, pur se identici nel procedimento, saranno stati generati da un diverso *stile* di apprendimento (e in certi dettagli non sarà difficile notarlo); inoltre, sarà diverso il 'valore' che ciascun allievo darà alla geometria, diverse le aspettative, diversi gli esiti nel tempo, eccetera.

In altre parole, e più in generale, l'*A.2* ha a che fare con quello che chiamiamo il 'carattere' di una persona; questo, se pure definisce la sua peculiare 'identità', va visto come non del tutto 'dentro' la persona ma nel suo manifestarsi in un *contesto di relazione* con altre persone (e in generale con l'ambiente esterno), cosa che autorizza a dare 'etichette' diverse a differenti 'caratteri': per esempio, diremo di uno che è 'fatalista' in quanto mostra la tendenza a vedere attorno a sé certi eventi come immodificabili, diremo di un altro che è 'ingegnoso' perché si industria a cavarsi dagli impicci, ecc. Nell'etichettare un carattere occorre però essere cauti: chi riassume in un nome il carattere altrui è anch'egli 'strutturato in un carattere'; inoltre, se è un educatore, potrebbe essere tentato di intervenire sulla personalità di un allievo con la stessa determinazione con cui pianifica e tiene sotto controllo (e qui è giusto che sia così) lo svolgimento di un programma - i contenuti di una disciplina, l'organizzazione dello studio -, in poche parole l'*A.1* (e, ovviamente, l'*A.zero*).

In ambito scolastico, l'*A.2* non rientra in un 'programma', per meglio dire non è programmabile come invece lo sono l'*A.zero* e l'*A.1*. Un educatore può impegnarsi a capire il mondo astratto delle idee e l'insieme delle esperienze che hanno generato, in un certo suo allievo, quel suo peculiare modo di interpretare la realtà, la sua peculiare 'intelligenza', le sue rigidità, i suoi pre-giudizi; e ciò lo aiuterà a tenere sempre aperta la relazione con lui (e con gli altri studenti), a calibrare e differenziare i suoi personali interventi. Insomma, i modi di intervenire di un educatore sull'*A.2* richiedono molta più cautela di quanta ne occorre per gli interventi che egli predispone circa gli altri livelli di apprendimento. Se non esiterà nel pretendere che *tutti* gli allievi imparino le norme della punteggiatura (i vincoli, del resto, sono stabiliti dai programmi ministeriali: non è l'insegnante che li inventa), un insegnante dovrà calibrare, adattare i messaggi relativi alla componente psicologica dei singoli allievi. Quel messaggio che per un ragazzo 'timido' o 'pedante' risulterà uno stimolo che fa emergere un lato nascosto o non valorizzato del suo carattere - "Lascia perdere per un po' i libri, segui il corso di teatro" -, per un ragazzo 'iperattivo' o 'svogliato' potrebbe risultare uno svantaggioso rinforzo di un aspetto prorompente del suo 'carattere', che non lo aiuta ad andar bene negli studi (sempre se consideriamo lo studio come attività necessaria, a scuola).

In conclusione, un educatore, se è un insegnante di scuola, dovrà anche imparare a tener conto delle diversità 'caratteriali' dei suoi studenti pur svolgendo per essi lo *stesso* programma.

Da quanto detto finora apparirà chiaro che l'*A.2* si caratterizza per un grado di *inconsapevolezza* maggiore rispetto ai precedenti livelli di apprendimento, ed è per questo che potremmo definirlo (quasi) 'inestirpabile'. Ciò comporta che, laddove i contesti e i casi della vita rendono difficile a una persona - 'per come essa è fatta' - districarsi senza soffrire nelle varie contingenze, dovrà impegnarsi a modificare il proprio modo di 'vedere il mondo' (qualcuno lo fa con l'aiuto di uno psicoterapeuta): si tratta dell'*A.3*, di cui qui non ci occuperemo.

Noi qui tralascieremo anche i casi gravi di 'disturbi della personalità' (disturbi, s'intende, in relazione a ciò che definiamo 'comportamento normale' o 'intelligenza normale'), per considerare invece le 'normali peculiarità' degli studenti; per un discorso, insomma, che faccia chiarezza sull'uso della locuzione 'apprendere ad apprendere'. Già quando è entrato nella prima scuola ogni bambino ha imparato ad apprendere, in quanto ha esercitato l'*A.2* da che è nato, in ambito familiare, e in contesti che si sono quotidianamente *ripetuti* (questo è importante ricordarlo). La scuola dell'infanzia accoglie, educa il bambino, assecondando le sue 'tendenze' e stimolando nuove curiosità; e tutto viene vissuto dal bambino alla luce dei primissimi precedenti apprendimenti: senza questi (senza questi pre-giudizi) il mondo apparirebbe 'vuoto' (ciò è impossibile).

Nella scuola, l'apertura a esperienze nuove - al fare e al saper fare - che stimolino creatività e immaginazione può venire da qualunque versante: ci sono indubbiamente materie di studio per

vocazione 'creative' (la musica, il disegno, pratiche ginniche come la danza, e così via), tuttavia nessuna materia è 'in sé' creativa e tutte lo sono potenzialmente: in ogni campo della conoscenza, saranno il modo di acquisire le conoscenze, la padronanza delle nozioni e del metodo, la quantità e la qualità delle abitudini automatiche (solide e profonde in quanto non consapevoli) i fattori che potranno preludere a un 'cambiamento di secondo ordine', al confine con quell'ordine superiore di apprendimento (4.3) nel quale può attivarsi 'l'uscita creativa': da un modo insolito, non stereotipato, non del tutto intenzionale di rapportarsi al mondo, si giunge a guardare il mondo come non lo si è mai guardato.

L'abbandono degli stereotipi avviene di continuo, anche senza che una persona se ne renda conto, e nella prima crescita ciò può essere stimolato, e preferibilmente non programmato, dall'educatore, allorché *egli stesso* abbandona di tanto in tanto norme prestabilite e manifesta la sua propria capacità d'invenzione. Bateson fa l'esempio della focena addestrata nella vasca a fare volteggi da esibire al pubblico (certe e *non altre* configurazioni), a comando, sulla base di esercizi uniformi, ripetuti, quindi incorporati dalla focena. Un bel giorno però succede che l'addestratore, nel corso di un esercizio di addestramento, alla sequenza già sperimentata dello stimolo-risposta (per esempio: un salto doppio, due pesci in premio) introduce una variazione, fa cioè una richiesta inedita, a cui la focena non può rispondere con una reazione pre-ordinata. La focena è inquieta, fino ad allora le era chiaro l'ordine sequenziale di domande e risposte, si agita nell'acqua fino a che 'inventa': in virtù delle tante configurazioni che ha imparato a eseguire, e in virtù della (forse inconsapevole) creatività dell'addestratore (il quale quel giorno ha cambiato strategia: gli ha dato 'pesci non guadagnati'), fa a modo suo: un'infinità di giravolte in aria e nell'acqua, una coreografia mai eseguita fino ad allora, e che è una *variazione inedita* delle precedenti.

In conclusione, sarebbe un grave errore sottovalutare a scuola gli apprendimenti *zero e 1*, quelli sui quali la scuola può per davvero esercitare un controllo, e che può pianificare, insegnare, correggere con buone probabilità di successo: nessun altro ente educativo può far questo. E sarebbe un grave errore non tener conto che i bambini e i ragazzi 'sono focene': qualche volta occorre che l'insegnante chieda loro quello che loro non s'aspettano. La risposta sarà tanto più riuscita - formalmente riuscita - quanto più insegnante e allievi saranno *in sintonia*; vale a dire che l'insegnante dovrà essere in grado di stimolare la risposta e di apprezzarne, dopo, l'estetica.

Apprendere ad apprendere come dimensione qualitativa del *lifelong learning*

di Paolo di Rienzo *

Abstract

Tra le letture sulla modernità, quelle che in particolare hanno focalizzato l'attenzione sul ruolo della conoscenza e dell'apprendimento nella dimensione del *lifelong learning*, hanno sovente adottato in modo esclusivo un punto di vista economico-funzionale anche per descriverne i possibili sviluppi. Un diverso e in parte nuovo paradigma, che costituisce la cornice entro cui si muovono le riflessioni che seguiranno, è sostanzialmente definito dall'adozione del punto di vista che considera, nelle

società complesse aperte ai processi democratici, l'apprendimento permanente come chiave per il cambiamento individuale e collettivo.

Un approccio qualitativo al *lifelong learning* focalizza l'attenzione sulle meta competenze di carattere riflessivo che hanno una valenza a carattere generativo e trasformativo per i singoli e le organizzazioni sociali

* Paolo Di Rienzo è ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale, presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Insegna Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti. Recentemente ha scritto "Una visione ecologica dell'apprendimento. Contesti formativi dell'apprendere ad apprendere", in A. Alberici A., *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, (2008); "Il curriculum verticale per l'educazione nel corso della vita: dimensione diacroniche e formative per imparare ad apprendere", in G. Domenici (a cura di), *Nuove indicazioni per il curriculum. La prova sul campo*, (2008); "Pensiero riflessivo e processi metacognitivi nelle comunità di pratica. L'uso degli strumenti euristici nelle organizzazioni", in A. Quagliata (a cura di), *Competenze per lo sviluppo delle risorse umane*, (2008); *Apprendere ad apprendere. Una lettura per l'educazione degli adulti. Note su una cibernetica dei sistemi viventi* (2006).

Il tema oggetto di riflessione sviluppa il concetto relativo al carattere generativo e trasformativo del *lifelong learning* (apprendimento permanente)², per i singoli e le organizzazioni sociali, se inteso in senso formativo secondo un approccio qualitativo. Ha acquisito il carattere dell'evidenza il fatto che i processi di apprendimento e di costruzione delle conoscenze, usciti dalla competenza esclusiva delle aule dell'istruzione formale, appartengono a una molteplicità di esperienze e che il corso dell'apprendimento si distende in situazioni nuove e in una dimensione del tempo spiraliforme. Tuttavia, con lo stesso grado di condizione fattuale, è pacifico constatare la difficoltà di adattarsi alla logica del cambiamento che attraversa, anche con interpretazioni diverse, i mondi dell'economia, del lavoro, della formazione, della politica. Stiamo parlando di un cambiamento che ha natura trasformativa e che poggia su competenze epistemologiche.

L'apprendimento inteso come cambiamento stenta ancora a essere riconosciuto come principio guida dei processi sociali, come elemento generativo e di qualità dei contesti, delle organizzazioni, delle pratiche. Qui non è in discussione un cambiamento concepito principalmente come incremento quantitativo, come persistenza di un pensiero unico avulso da un'idea di sviluppo e di formazione in senso umano. Stiamo parlando di un tipo di apprendimento che si approssima a una sensibilità ecologica, attenta alle relazioni con il contesto; un apprendimento che opera a livello delle epistemologie, che modifica le premesse, le prospettive di significato, che genera nuovi contesti, che incide sulle condizioni stesse dell'apprendimento. Un cambiamento centrato sulla trasformazione delle persone e dei contesti rivolto alle pratiche sociali di creazione di senso.³

Il cambiamento, in generale e per quello che interessa il nostro discorso, avviene all'interno di un sistema di relazioni, in cui le parti sono interagenti, per esempio le parti che caratterizzano il sistema vivente e mentale di un contesto organizzativo, rispetto al quale le proprietà di una parte sono immanenti all'unità. Il cambiamento non può essere inculcato, diretto, manipolato sotto il controllo di una finalità

² Nel presente contributo, il concetto di *lifelong learning* viene espresso anche nella locuzione italiana di apprendimento permanente.

³

cosciente, come succede per le forze e gli urti che muovono gli oggetti del mondo materiale. *Nessuna parte di questo sistema può esercitare un controllo unilaterale sul resto del sistema o su una qualunque sua parte.* Il cambiamento è legato al processo dell'apprendere ad apprendere che permette di assumere su di sé la nozione di limite come elemento proattivo, ponte verso la creatività.

Tra le letture sulla modernità, quelle che in particolare hanno focalizzato l'attenzione sul ruolo della conoscenza e dell'apprendimento nella dimensione del *lifelong learning*, hanno sovente adottato in modo esclusivo un punto di vista economico-funzionale anche per descriverne i possibili sviluppi. Un diverso e in parte nuovo paradigma, che costituisce la cornice entro cui si muovono le riflessioni che seguiranno, è sostanzialmente definito dall'adozione del punto di vista che considera, nelle società complesse aperte ai processi democratici, l'apprendimento permanente come chiave per il cambiamento individuale e collettivo, che si esprime peculiarmente nell'espansione reciproca delle possibilità e delle libertà degli esseri umani, a partire dal valore della capacitazione come condizione effettiva di esercizio della cittadinanza per lo sviluppo personale, sociale e la crescita economica (Alberici, 2002; Morgan-Klein, Osborne, 2007; Sen, 2001). Un paradigma caratterizzato dunque dalla dimensione culturale e centrato sul soggetto inteso come "soggetto epistemico" e sulle sue potenzialità generative.

Ciò significa porre l'accento sulle operazioni qualitative messe in atto dai soggetti e che qui in particolare sono concepite nell'accezione della categoria concettuale di *apprendere ad apprendere (learning to learn)*. Esse si esprimono nella produzione simbolica di costruzione di senso e di attribuzione dei significati, attraverso pratiche di pensiero riflessivo. La questione è relativa alla possibilità di *operare un cambiamento* che provochi un *effetto di campo* relativo in particolare allo sviluppo umano e sociale in senso democratico, che *vive* anche grazie alla disponibilità e mobilitazione di competenze strategiche (Alberici, 2004), di natura complessa di tipo riflessivo, proattivo, epistemologico.

L'interpretazione formativa del *lifelong learning* porta con sé la concezione temporale di natura complessa che, abbandonata la visione lineare, proietta i soggetti e le organizzazioni in una dimensione ecologica, storico-evolutiva e si esprime nell'idea ciclica del tempo: *il passaggio insomma da un'idea di tempo semplificato, discontinuo, locale, rigido, a un'idea di tempo fluido, pieno di relazioni, vasto, elastico, flusso continuo di esperienze* (Fabbri, 1990, pag. 22).

Il nodo da sciogliere è che si apprende sempre, in ragione del fatto che siamo immersi in un groviglio di relazioni di varia natura, intenzionali e non, visibili e invisibili, che introducono nelle nostre vite processi di cambiamento e di costruzione dei significati. La prospettiva del *lifelong learning*, centrata sulla concezione che vede gli individui soggetti che producono la loro biografia, interpreta i processi di sviluppo in chiave *trasformativa, di scostamento e di riorientamento, rispetto ad un percorso, previsto invece, come lineare* (Alberici, 2004).

Da questo punto di vista, il costrutto di *apprendere ad apprendere* costituisce un principio euristico dell'approccio qualitativo adottato, che genera un punto di vista adatto per cogliere la dimensione formativa dell'apprendimento permanente inteso come processo vitale. Apprendere ad apprendere consente di adottare altri punti di vista, di modificare le prospettive e di utilizzare chiavi di lettura per interpretare la complessità, per decostruire e ricostruire i significati, per la trasformazione sociale. Il problema che qui viene preso in considerazione è quello che riguarda la formazione di 'abitudini' a fissare l'attenzione in un certo modo, ad assumere un atteggiamento nei confronti di un flusso di eventi: stiamo parlando della condizione variamente percepita di essere sotto il giogo della propria epistemologia. L'accento inoltre cade sulla responsabilità dei soggetti, sull'importanza della capacità di pensiero che si fa consapevole e critico, in particolare, rispetto alle premesse dell'agire.

La dimensione umana dell'apprendere ad apprendere si esprime nella riflessività, intesa come processo mentale che dura per tutto il ciclo vitale e che permette di costruire significati dall'esperienza, in una prospettiva di coscienza critica,

cittadinanza globale e di responsabilità planetaria. Il concetto di riflessione è spesso associato alle categorie logiche del pensiero ipotetico deduttivo (dimensione della razionalità) o alla consapevolezza sul funzionamento dei processi cognitivi. Se ne propone qui un'interpretazione diversa ma integrata, nel senso di riflessività o riflessione critica, per indicare l'idea del recupero di una dimensione umana più ampia: quella del mondo cognitivo inteso come mentale. La sfera cognitiva è qui intesa come integrazione che supera cesure e distinzioni. In questo contesto di idee, l'apprendimento riflessivo, nel senso di cambiamento delle premesse e delle prospettive di significato può ricoprire un ruolo fondamentale in funzione della possibilità di agire le trasformazioni e vivere significativamente il cambiamento. La dimensione della riflessività fa riferimento a tipi complessi di cambiamento/apprendimento, intesi nel senso della capacitazione umana: questi riguardano processi conoscitivi che si proiettano nella dimensione del ciclo vitale e che permettono di costruire significati dall'esperienza, in una prospettiva di coscienza critica, cittadinanza globale e di responsabilità planetaria (Domenici 2008; Di Rienzo, 2008).

Nella visione di tipo sistemico, ecologico e cibernetico, come elaborata per esempio nella concezione sui sistemi viventi di Gregory Bateson, i processi di apprendimento non appartengono ad un'unica categoria tipologica, ma operano su più livelli (Bateson, 2001). Una visione in questo senso che proietta il discorso nella complessità e che ne offre una chiave interpretativa, riconoscendo la ricorsività nel concetto di apprendere ad apprendere, inteso come apprendimento di secondo ordine che riguarda la disposizione dell'uomo di agire nei e sui contesti di relazione.

Apprendere ad apprendere è alla base del processo di creazione di significato che mette in relazione con un sistema più complesso di parti cui si appartiene. In questo senso non si reagisce semplicemente a quelli che con un linguaggio comportamentista si possono chiamare gli stimoli dello sperimentatore ma si raggiunge un *conoscenza configurazionale*, dunque estetica, dell'organizzazione globale delle parti. Grazie all'apprendere ad apprendere definiamo il contesto: questo viene

conosciuto e ri-conosciuto sulla base della *abitudini appercettive*, che generano la segmentazione del flusso di esperienza, la punteggiatura degli eventi in cui si è immersi.

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

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

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

Le implicazioni formative che derivano dall'assunzione del concetto di apprendere ad apprendere come elemento qualitativo della prospettiva del *lifelong learning* ne fanno una categoria euristica di grande rilievo.

Retrospectivamente, come evidenziato da Peter Jarvis, studioso tra i più noti sull'argomento, il tema della formazione in un'ottica di *lifelong learning* è stato oggetto di analisi a vari livelli, ha navigato lungo la dimensione del tempo e in diverse stagioni culturali. In una prima fase di tipo utopico, si è dato luogo a discorsi generali, più di natura politica che strettamente formativa, in cui all'analisi delle condizioni generali e delle linee di sviluppo della società fanno riscontro le indicazioni, tendenziali e nella forma di auspicio e di raccomandazione, sulle ricadute

nei contesti e nei sistemi organizzativi. Il carattere diffusivo e polisemico assunto dal *lifelong learning* è testimoniato poi dall'appropriazione che di tal concetto è stata compiuta da formazioni sociali, gruppi di pressione, soggetti politici, organizzazioni, rappresentanti di visioni e interessi anche contrastanti.

In una seconda fase, un'interessante area di studio, sviluppatasi in particolare nel contesto anglosassone e nordamericano, ha condotto alla definizione di programmi di ricerca scientifica, alla costruzione di modelli teorici, all'elaborazione di paradigmi interpretativi, con una flessione operativa e pratica rispetto ai sistemi e ai contesti d'azione. Su un piano di riferimento che attiene ai cambiamenti di tipo strutturale nell'architettura dei sistemi formativi, sono state individuate tra le strategie d'intervento a livello organizzativo in grado di modificare i sistemi nella direzione dell'apprendimento per il corso della vita, quelle caratterizzate dalla flessibilità dell'offerta e dall'assenza di barriere d'accesso (Jarvis, 1995).

Nel solco di questa direzione, negli ultimi anni si sono intrapresi percorsi di ricerca finalizzati alla costruzione di un quadro teorico e alla definizione di metodologie e strumenti in grado di dare risposte alla potenzialità apprenditiva degli esseri umani e alle esigenze di cambiamento di sistemi, organizzazioni e contesti nella prospettiva dell'apprendimento permanente (Smith, 1990). Dalla pluralità delle direzioni intraprese emerge il ruolo centrale che riveste per i soggetti e i sistemi organizzativi la possibilità di continuare a cambiare, a crescere, ad apprendere per ragioni intrinsecamente formative (e di autoformazione), che possono anche comprendere gli obiettivi del capitale umano ma non si esauriscono con essi. Siamo in presenza infatti di cambiamenti di natura qualitativa, che riguardano la trasformazione dei significati, delle rappresentazioni culturali, dei valori, della concezione di sé, degli altri, del mondo.

Emerge un quadro diverso e rinnovato che in primis ridefinisce e amplia il concetto stesso di adulto e adultità, in ordine ai fattori di *cambiamento* e *transizione*. In questo senso si interpreta la presenza, nei sistemi di istruzione formale e in particolare di formazione superiore, come quella universitaria, di una popolazione che per età, ruoli

sociali, esperienze professionali e motivazioni non rientra in quella cosiddetta canonica (Alberici, 2007). Si tratta dunque di una domanda di formazione che modifica il quadro conoscitivo dal punto di vista quali-quantitativo e che rappresenta più in generale la condizione di soggetti che esperiscono condizioni di vita e sistemiche mutate. Nello specifico, rispetto ai bisogni, alle aspettative e ai desideri, si può sostenere che è sempre più pregnante una domanda di formazione di qualità che si esprime nella crescita culturale, professionale, umana e che richiede una ridefinizione della relazione formativa (Alberici, Catarsi, Loiodice, Colapietro, 2007). Dunque, l'approccio qualitativo con cui si definisce l'interpretazione formativa del *lifelong learning* è fortemente ancorato a evidenze empirico-sperimentali e allo stato attuale della ricerca presenta come elementi caratterizzanti:

- *l'unità funzionale soggetto-ambiente*: si tratta di centrare la formazione sul soggetto inteso come attore sociale, partecipe al processo di creazione dei significati, protagonista attivo nella costruzione di conoscenza e nel processo di apprendimento, incluso in modo costitutivo nei contesti di vita; il comportamento strategico dei soggetti è tale rispetto alla possibilità di essere *lifelong learner*;
- *la competenza di apprendere*: radicale trasformazione dei concetti di saperi di base, di capacità e di abilità necessarie nei diversi contesti di vita, in direzione dell'emergere del concetto di competenza strategica che implica una dimensione dinamica e permanente dei processi formativi orientati alla promozione di apprendimenti di secondo livello. *La competenza strategica consiste nella capacità e volontà di mobilitazione delle diverse risorse (biografica, metacognitiva, simbolica, emotivo-sociale) dell'individuo attraverso un'agire riflessivo e proattivo capace di produrre significato. L'esercizio di tale competenza è la condizione necessaria per rendere possibile lo sviluppo della potenzialità apprenditiva degli esseri umani durante tutta la vita* (Alberici, 2004);

- *il valore generativo dell'esperienza*: l'esperienza rimanda al contesto dei processi di cambiamento e l'apprendimento si comprende solo in ragione della relazione con quel contesto. Ne deriva che essere competenti nella prospettiva del corso della vita implica tra l'altro un'attenzione riflessiva nei confronti dell'esperienza. Tale disposizione, intesa come pratica di pensiero che consente di valutare gli abituali modi di conoscere/apprendere e di proiettare i soggetti in una prospettiva di cambiamento, al fine anche di trovare soluzioni più significative, promuove la competenza strategica di apprendere ad apprendere. Sapere mettere in atto pratiche di discussione, analisi, esame e cambiamento delle condizioni delle esperienze e delle ragioni profonde che definiscono il nostro modo di stare dentro tali situazioni, incide sulle dimensioni biografiche, metacognitive ed emotive della competenza strategica. Nella formazione orientata al *lifelong learning*, la possibilità di raccordare e di dare valore all'insieme complesso delle esperienze di apprendimento che annoverano dimensioni formali, non formali e informali, rappresenta la condizione necessaria per il riconoscimento del ruolo formativo e costitutivo dell'apprendimento continuo come esperienza vitale. Vanno in questa direzione le pratiche e i programmi di ricerca sul tema del riconoscimento e della validazione dell'apprendimento esperienziale, come del resto emerge dai modelli francesi VAPP (Validation des Acquis Professionnels et Personnels) e VAE (Validation d'Acquis de l'Expérience), e dal programma di ricerca APEL, Accreditation of Prior Experiential Learning, (Corradi, Evans, Valk, 2007);
- *l'ascolto come tecnologia formativa centrata sul sé*: l'organizzazione dei percorsi formativi nell'ottica *lifelong* muove a partire dal riconoscimento del valore del soggetto e degli aspetti biografici. Si esprime in particolare attraverso la predisposizione di piani di accoglienza differenziati; individuazione di modelli di servizi, di strumenti di tipologie dell'offerta

didattica specificamente finalizzati al migliore inserimento degli studenti adulti.

Ciò rimanda ad una concezione della formazione che, in una prospettiva di *lifelong learning*, superi la visione funzionalistica dell'apprendimento e che sia orientata alla promozione e allo sviluppo di meta competenze, in specie *la competenza strategica di apprendere ad apprendere*.

Così inteso, l'apprendimento comporta trasformazioni che operano a livello dell'epistemologia dei soggetti, relativa al rapporto con la conoscenza, le aspettative e i valori, gli atteggiamenti mentali, per consentire l'acquisizione di strumenti adatti a interpretare ruoli e funzioni vitali a che favoriscono la crescita delle persone, quali cittadini consapevoli.

Si tratta di un'idea complessa di apprendimento caratterizzata dal superamento o dall'integrazione della sua interpretazione corrente, identificata, in senso lato, come impossessamento della verità sugli oggetti presenti nella realtà esterna, tipica di una visione riduttiva della formazione.

La convinzione è che l'esperienza formativa si risolve non solo e non tanto nella misura di quanto si è appreso, ma in particolare nelle caratteristiche dei processi cognitivi attivati, nella rilevanza delle modificazioni del rapporto con i saperi, nella partecipazione al processo di costruzione dei significati. Allora si deve pensare alla dimensione qualitativa come maggiormente adatta a rendere conto delle esperienze vissute. Bisogna acquisire una visione ampia sull'apprendimento, che *metta in gioco* gli atteggiamenti, le teorie sulla conoscenza, le prospettive di significato: parliamo appunto di epistemologia.

È chiamata qui in causa la dimensione formativa che, ricorrendo a categorie sviluppate dal discorso pedagogico, rinvia ai concetti di riflessività, trasformazione, centralità del soggetto, attribuzione di significato, ruolo dei contesti socio-culturali. Una dimensione qualitativa che si richiama alle teorie, ai valori, alle epistemologie, in uso nei soggetti e situate culturalmente.

Una logica formativa di tipo *locale e divergente* (Alberici, 2004): attenta alla costruzione sociale della conoscenza e dei saperi; al carattere situato e contestuale delle pratiche di apprendimento; ai criteri d'azione di rilevanza e significatività per i soggetti, oltre quelli di efficacia e di efficienza; alle teorie in uso e all'epistemologia; al sostegno e allo sviluppo delle competenze strategiche, della consapevolezza e della coscienza critica.

Riferimenti bibliografici

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

Alberici A., “Prospettive epistemologiche. Soggetti, apprendimento, competenze”, in Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di Educazione degli Adulti. 2 Saperi, competenze e apprendimento permanente*, Milano, Guerini e Associati, 2004.

Alberici A.(a cura di), *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca PRIN 2004*, Roma; Anicia, 2007.

Alberici A., “Una nuova sfida per il futuro: da adulti all'università”, in A. Alberici, C. Catarsi, I. Loiodice, V. Colapietro, *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Milano, Franco Angeli, 2007.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2001.

Corradi C., Evans N., Valk A (a cura di), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*, Tartu University Press (Estonia), 2007.

Domenici G., *Nuove Indicazioni per il Curricolo. La prova sul campo*, Roma, Anicia, 2008.

Di Rienzo P., Pacchierini R., “Pensiero riflessivo e processi metacognitivi nelle comunità di pratica”, in A. Quagliata, *Competenze per lo sviluppo delle Risorse Umane. Esperienze di formazione blended*, Roma, Armando, 2008.

- Di Rienzo P., *Apprendere ad apprendere. Una lettura per l'educazione degli adulti*, Roma, Anicia, 2006.
- Fabbri D., *La memoria della regina*, Milano, Guerini e Associati, 1990.
- Jarvis P., *Adult and continuing education*, London, Routledge, 1995.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Morgan-Klein, B., Osborne M., *The Concepts and Practice of Lifelong Learning*, London, Routledge, 2007
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*, Milano, Oscar Mondadori, 2001.
- Smith R.M. and Associates, *Learning to Learn Across the Life Span*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.