



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO



DIPARTIMENTO JONICO IN SISTEMI
GIURIDICI ED ECONOMICI DEL MEDITERRANEO
SOCIETÀ, AMBIENTE, CULTURE
IONIAN DEPARTMENT OF LAW, ECONOMICS
AND ENVIRONMENT

ANNALI 2020

ANNO VIII

DEL DIPARTIMENTO JONICO

ESTRATTO

ANGELA MONGELLI

Altri modi d'apprendere



DIRETTORE DEL DIPARTIMENTO

Riccardo Pagano

DIRETTORI DEGLI ANNALI

Carlo Cusatelli – Gabriele Dell’Atti – Giuseppe Losappio

COMITATO SCIENTIFICO

Cesare Amatulli, Massimo Bilancia, Annamaria Bonomo, Maria Teresa Paola Caputi Jambrenghi, Nicolò Carnimeo, Daniela Caterino, Nicola Fortunato, Pamela Martino, Maria Concetta Nanna, Vincenzo Pacelli, Fabrizio Panza, Pietro Alexander Renzulli, Angelica Riccardi, Umberto Salinas, Paolo Stefanì, Laura Tafaro, Giuseppe Tassielli

COMITATO DIRETTIVO

Aurelio Arnese, Danila Certosino, Luigi Iacobellis, Ivan Ingravallo, Ignazio Lagrotta, Francesco Moliterni, Paolo Pardolesi, Francesco Perchinunno, Angelica Riccardi, Claudio Sciancalepore, Nicola Triggiani, Antonio Felice Uricchio, Umberto Violante

COMITATO DI REDAZIONE

Patrizia Montefusco (Responsabile di redazione),
Francesca Altamura, Michele Calabria, Danila Certosino,
Marco Del Vecchio, Francesca Nardelli, Filomena Pisconti,
Francesco Scialpi, Andrea Sestino, Pierluca Turnone, Domenico Vizzielli

Contatti:

Dipartimento Jonico in Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo: Società, Ambiente, Culture
ex Convento San Francesco – Via Duomo, 259 – 74123 Taranto, Italy

e-mail: annali.dipartimentojonico@uniba.it

telefono: + 39 099 372382 • fax: + 39 099 7340595

<https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici/edizioni-digitali/gli-annali>

ANNALI2020

ANNO VIII
DEL DIPARTIMENTO JONICO



Angela Mongelli

ALTRI MODI D'APPRENDERE*

ABSTRACT

Il saggio intende esplorare le caratteristiche inedite che contraddistinguono la socializzazione nella società contemporanea, segnata dal suo transitare dalla linearità e sequenzialità alla discontinuità e circolarità. Esso, inoltre, puntualizzerà le condizioni dell'educazione e dell'educabilità oggi, cogliendone tanto gli aspetti problematici quanto gli elementi che segnano il *transito* verso un nuovo paradigma educativo.

The essay intends to explore the unpublished characteristics that distinguish socialization in contemporary society, marked by its transition from linearity and sequentiality to discontinuity and circularity. It will also point out the conditions of education and educability today, capturing both the problematic aspects and the elements that mark the transition towards a new educational paradigm.

PAROLE CHIAVE

Socializzazione – Informal learning – No formal learning

Socialization – Informal learning – No formal learning

SOMMARIO: 1. Introduzione. – 2. Transiti societari e trasformazioni dell'apprendimento. – 3. In transito verso nuovi paradigmi d'apprendimento. – 4. (Segue:) *Formal, no formal e informal learning*. – 5. Conclusioni: verso il cambio di paradigma.

1. L'attuale momento storico è caratterizzato dalla crisi dell'educazione¹, fatto del tutto evidente tanto sul piano generale dei modelli culturali di riferimento quanto su quello delle pratiche educative, che hanno coinvolto, in particolare, le principali agenzie educative (famiglia e scuola).

Le strutture sociali, economiche, politiche, ideologiche e culturali, sia quelle del marxismo sia quelle del funzionalismo, sono divenute instabili, per cui norme e istituzioni hanno lasciato progressivamente posto a una rete articolata di interazioni, di networks globali e locali, e a strutture digitali d'informazione e comunicazione.

* Saggio sottoposto a revisione secondo il sistema per *peer review*.

¹ Una crisi, quella dell'educazione, che risale agli anni Settanta dello scorso secolo e che, adesso, è visibile nelle istituzioni educative e nei sistemi di istruzione; essa è documentata da studi e rapporti di indagine, anche internazionali (v. Rapporto Faure del 1972 sulla crisi mondiale dell'educazione).

Caratteristica di questa fase è il “transito” senza una meta all’interno di una società liquida, accompagnato da speranze di miglioramento, a partire dai valori perduti. Questo navigare verso un approdo sconosciuto vede abbozzarsi una nuova forma societaria, caratterizzata da aspetti inediti oltre che da elementi presenti nelle forme societarie pregresse, come il bisogno di rassicurazione dall’incertezza, la risoluzione delle paure (sociali), la fiducia nel futuro.

La crisi che intercorre tra società ed educazione è anch’essa un’eredità del recente passato, che evidenzia la profonda discontinuità e i divari giganteschi tra il funzionamento delle istituzioni educative e quello delle strutture sociali, culturali ed economiche, ora separate².

Tale impasse, però, non inficia il legame che intercorre tra educazione e società, anzi, evidenzia che non si dà società senza educazione (annotazione già presente nelle riflessioni di Émile Durkheim³); il modificarsi interessa le modalità di strutturazione di tale rapporto e delle sue forme.

In questa sede, non interessa un’analisi delle cause che hanno generato la crisi dell’educazione quanto individuare le caratteristiche inedite che contraddistinguono l’educazione nella società contemporanea, segnata dal suo transitare dalla linearità e sequenzialità alla discontinuità e circolarità. Caratteri, questi ultimi, che descrivono il continuo alternarsi di momenti di formazione e di attività lavorativa, di impegno da parte del soggetto e di protagonismo dei contesti formativi; e, contemporaneamente, il ridefinirsi e ricomporsi delle molteplici e diverse forme d’apprendimento.

In sostanza, l’obiettivo di questo scritto è di individuare/precisare le condizioni dell’educazione e dell’educabilità oggi, cogliendone tanto gli aspetti problematici quanto gli elementi che segnano il “transito” a cui abbiamo accennato prima.

Come abbiamo detto, uno degli aspetti più vistosi della società contemporanea è l’indebolimento dei processi educativi che versano in una situazione di crisi profonda, esito delle trasformazioni socio-culturali che hanno retroagito sui percorsi esistenziali e sul ruolo e sulle funzioni dell’educazione. La crisi radicale della modernità, infatti, non solo ha reso problematico il modo d’intendere la società e il funzionamento sociale complessivo, ma ha prodotto retroazioni sulle strutture e, non ultimo, sulle biografie individuali. In particolare, ha limitato l’accesso delle nuove generazioni a percorsi di vita sensati, a prescindere dai buoni intenti e dal buon funzionamento dei processi socializzativi.

La domanda che ne consegue verte sul come sia possibile educare in una società che presenta modelli educativi obsoleti, e il riferimento non è solo a quelli cosiddetti tradizionali, ma anche a quelli più modernizzati.

Sono interrogativi impensabili da affrontare con un mero cambiamento di strategia disciplinare in quanto ciò permetterebbe di avere un po’ più di ordine e disciplina nei

² Ben visibile, per esempio, nella caduta di corrispondenza e coerenza tra formazione e occupazione.

³ É. Durkheim, *La sociologia e l’educazione*, Newton Compton, Roma 1971.

processi educativi la cui utilità, tuttavia, sarebbe circoscritta poiché metterebbe solo un po' di ordine, creerebbe un clima educativo più protettivo e un maggior senso di stabilità e sicurezza, ma non risponderebbe al come sia possibile educare nel futuro.

Complessifica la risposta l'assenza, di fronte alla crisi e alle sue conseguenze, di una sua interpretazione univoca: per alcuni essa porterà verso una sempre maggiore mercificazione e regressione complessiva dell'educazione, per altri aprirà grandi opportunità di personalizzazione (qualunque cosa poi s'intenda con questo termine) dell'esperienza educativa. Al di là delle posizioni diversificate in merito alle trasformazioni in atto, il dato certo è il suo impatto forte ed esteso sull'organizzazione dei sistemi educativi, sull'esperienza del soggetto, sul suo modo di pensare.

La prospettiva che si va strutturando valorizza la centralità della soggettività, considerata dotata di forte imprenditorialità e spirito d'iniziativa, di flessibilità, di forti capacità selettive e decisionali, anche se la realtà mostra una sempre maggiore debolezza e insicurezza delle giovani generazioni dalla personalità sempre più instabile a causa della difficoltà nel costruirsi identità operativamente affidabili⁴.

In altri termini, la proposta di soggettivizzazione dei processi educativi funzionale al superamento dell'inadeguatezza del modello formativo pregresso, caratterizzato dalla rigidità, presenta punti di debolezza nel rispondere al principio secondo cui un sistema, in un ambiente complesso, ha tanta più possibilità di sopravvivere quanto più riesce a differenziarsi rispondendo agli stimoli provenienti dall'ambiente, organizzandosi e specializzandosi per risolvere un dilemma⁵.

Ciò non giustifica fughe all'indietro nel pregresso quadro di riferimento educativo, incentrato su gerarchie e dipendenza dei processi d'apprendimento, in quanto si vanno consolidando e valorizzando nuovi modi d'apprendere con l'*informal* e il *no formal learning*. Questi ultimi, considerati nel passato ambiti e modelli d'apprendimento poco significativi e appannaggio del *lifelong learning*.

Serve, invece, un cambio di rotta seguendo il nuovo paradigma educativo proposto da Margaret Archer⁶ – una delle più prestigiose studiosi dei fenomeni socio-educativi della contemporaneità – incentrato sull'inter-dipendenza, sul riconoscimento dell'autonomia di ogni specifica realtà e sullo sviluppo della capacità del soggetto di rielaborazione attiva (*agency*) delle aspettative e delle azioni, vale a dire di esplorare il rapporto tra *formal*, *no formal* e *informal learning*.

Per concludere, la “transizione” attua la definitiva dispersione dei modelli interpretativi pregressi e l'emersione di una molteplicità di soluzioni educative⁷, una

⁴ Cfr. Istituto Giovanni Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2014*, il Mulino, Bologna 2014.

⁵ Ne consegue una ridefinizione del ruolo della scuola, ora luogo in cui insegnare al bambino, sin dai primi anni, il controllo di un ambiente complesso. Cfr. D. Giovannini, *Colloquio psicologico e relazione interpersonale*, Carocci, Roma 1998.

⁶ M.S. Archer, *La morfogenesi della società*, Franco Angeli, Milano 1997.

⁷ F. DUBET, *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris 1994.

pluralizzazione di contesti, di soggetti, di esperienze culturali ed educative dalle caratteristiche inedite e dai riferimenti diversificati.

Questo conferma l'esigenza di adottare una concezione "multidimensionale" della formazione, che prevede più livelli e momenti dei processi formativi, come proposto dalla Archer⁸, la quale precisa che è necessario contemperare il farsi della realtà in cui i soggetti sono immersi, non soltanto come riferimento imprescindibile, continuamente da confermare, ma anche come prodotto dalle continue azioni, reazioni e interpretazioni dello stesso da parte dell'attore sociale.

In altri termini, i processi socializzativi in "transito" sono chiamati a elaborare approcci che assumano al loro interno soggetti intesi come attori sociali che effettuano una rielaborazione culturale continua e una trasformazione delle istituzioni educative. Prospettiva che conferma quanto sostenuto da Dubet sull'imprescindibilità di una migliore comprensione di quanto accade nell'ambito dell'*informal* e *no-formal education*, contesti in cui il soggetto definisce in modo nuovo e autonomo i processi formativi⁹ e le interdipendenze di questi con la società nel suo complesso.

2. La nuova fase sociale in fieri (in transito) evidenzia il declino indubitabile di alcuni contrassegni della modernità, caratterizzanti la liquidità teorizzata da Zygmunt Bauman¹⁰, premessa di uno *statu nascenti*.

È il caso dell'incertezza, che ha fatto avvertire il bisogno di riferimenti solidi, del disagio e della disgregazione delle coscienze, transitati da una condizione durevole a una ricerca di dispositivi funzionali a fronteggiarla piuttosto che a subirla, come suggeriva Morin¹¹.

Fondamentale, in tale contesto di epocale crisi esistenziale, è il ruolo della conoscenza, o meglio dell'esperienza conoscitiva del soggetto, ritenuta un riferimento fondamentale pari, per importanza, al ruolo attribuito nella modernità ai sistemi educativi¹².

La modernità liquida ha determinato l'affermarsi di una forte connessione tra comunicazione, tecnologia e informazione, dispositivo che ha trasformato l'esperienza conoscitiva del soggetto, transitato dai tradizionali contesti esistenziali (lavoro, famiglia, volontariato, tempo libero e così via) a molteplici e diversificate sfere della vita quotidiana di tipo *formal* e *informal*.

Comunicazione elettronica e nuovi media hanno veicolato forme comunicative inedite, accentuando, però, l'esperienza percettiva più che la dimensione della

⁸ M.S. Archer, *La morfogenesi*, cit.

⁹ E. Besozzi, *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma 2017, p. 100.

¹⁰ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma, Bari 2009.

¹¹ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.

¹² Cfr. Dichiarazione di Lisbona, 2000 (Council of Europe, *Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life*, 21 May 2003); A. Mongelli, *La 3cultura*, Erickson, Trento 2017.

comprensione dell'informazione¹³. In tale contesto culturale hanno acquisito una visibilità inedita l'apprendimento non formale (*no formal learning*), promosso dalle istituzioni extrascolastiche a carattere culturale (musei, biblioteche, ecc.), e quello informale (*informal learning*), che ha luogo in una pluralità di ambiti e situazioni della vita quotidiana (come l'interazione fra i membri di un gruppo, i *new media*, lo *youth work*, ecc.)¹⁴ la cui cifra distintiva risiede nella valorizzazione dell'esperienza percettiva del soggetto.

Tale cambiamento tocca significativamente il modo di concepire il sapere e l'apprendimento, ora l'esito di un'interazione dinamica fra patrimonio (conoscitivo), relativamente stabile, e il suo continuo aggiornamento. Approccio che supera la classica considerazione sommativa del sapere e accentua l'importanza di una concezione costruttivista della conoscenza, che apprezza dinamiche sinergiche fra ambiti di conoscenza.

A fronte di tale trasformazione sociale e culturale si struttura un cambiamento antropologico, transito verso una società mass mediale.

Alla conoscenza si riconosce un valore cruciale ai fini dello sviluppo societario e del soggetto. Guilford, Boden e altri studiosi aggiungono che il sapere, di cui si dispone il singolo, diviene il principale fattore di creazione di nuovo sapere¹⁵: più si conosce e più si ha la possibilità di essere creativi e di costruire nuovo sapere¹⁶.

Con la digitalizzazione, una delle tre grandi tendenze strutturali¹⁷ della modernità, si apre una nuova frontiera: l'acquisizione/produzione di conoscenza. Le nuove tecnologie informative democratizzano l'accesso al sapere influenzando, al contempo, i modelli cognitivi e le forme di organizzazione del pensiero, dell'apprendimento, della comunicazione e dell'interazione.

La prospettiva di un accesso disintermediato alla conoscenza operato dalle tecnologie, osannato dai mass mediologi, non trova consenso tra i sociologi dell'educazione come Young¹⁸, che ritiene internet alimentare una mentalità da fast food dell'informazione: la gente desidera essere sempre al corrente e avere accesso alle

¹³ G. Boccia Artieri, *I media-mondo. Forme e linguaggi dell'esperienza contemporanea*, Meltemi Editore, Roma 2004, p. 32.

¹⁴ J. Bjornavold, *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning. Vocational Training*, in *European Journal*, 22, 2001, pp. 24-32; J. Cross, *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*, Pfeiffer, San Francisco (CA) 2007.

¹⁵ J.P. Guilford, *Creativity*, in *American Psychology*, 9, 1963, pp. 444-454; M. Boden, *Creativity and knowledge*, in A. Craft, B. Jeffrey, M. Leibling (eds.), *Creativity in education*, Continuum, London 2001, pp. 95-102.

¹⁶ R. Weisberg, *Creativity, Genius, and Other Myths*, W.H. Freeman, New York 1986.

¹⁷ È la nuova frontiera delle tre grandi tendenze strutturali. Le altre due sono la globalizzazione (in tutte le dimensioni, per esempio in ambito culturale, e non solo in campo economico) e la contestuale crisi dei sistemi di welfare moderni, con la conseguente emergenza di nuove forme e approcci alle politiche sociali e, per quanto ci riguarda, educative.

¹⁸ K.S. Young, *Caught in the Net. How to Recognize the Signs of Internet Addiction- and a Winning Strategy for Recovery*, Wiley, New York 1998.

informazioni, tanto poi da trovarsi intrappolata da una scorpacciata di notizie. La percezione finale è che avere a disposizione una grande quantità di materiale informativo facilita il processo decisionale e di scelta, mentre di fatto genera un overload informativo, un sovraccarico che impedisce un buon uso o il trarre beneficio da tale abbondanza di informazioni.

Al di là di posizioni apocalittiche o integrate, per dirla alla Eco, i new media hanno lanciato sfide fondamentali per il sistema di istruzione e di formazione e per il suo sviluppo. La tecnologia informatica coinvolge i protagonisti dell'innovazione ed entra a gamba tesa nelle loro realtà biografiche, senza produrre un reale avanzamento della conoscenza. Le pratiche correnti di comunicazione/interazione digitale non garantiscono conoscenza e sviluppo dei navigatori digitali.

Studiosi come Beck¹⁹, Morin²⁰, Rifkin²¹, per il versante sociologico, e Bandura²², De Kerckhove²³, per l'ambito psicopedagogico, si sono interrogati sul nuovo e problematico rapporto che corre tra conoscenza, società e sviluppo in un mondo sempre più complesso e globalizzato, in cui c'è anche un web che implementa progressivamente nuove forme di acquisizione dei saperi²⁴.

I nuovi media cambiano in maniera radicale le modalità in cui si esplica la socializzazione, sia sul versante della costruzione dei legami tra soggetti e società di appartenenza, sia sul versante intellettuale quanto a modalità d'apprendimento di informazioni, di schemi di riferimento nel loro abbinamento alla conoscenza empirica.

Con la presenza di questa nuova "istituzione" (media e new media) sulla scena sociale ed educativa si va diffondendo una modalità di apprendimento disintermediato dalle tradizionali strutture (v. famiglia, ecc.) che rilancia il ruolo anche dell'*informal learning*, ora fortemente connotato dalla tecnologicizzazione e digitalizzazione.

3. Attualmente, come abbiamo anticipato, ci troviamo coinvolti in un cambiamento strutturale di notevole portata e dall'esito ignoto. La celerità dei transiti in corso, il loro influsso sull'economia, sugli stili di vita, sulle conoscenze e sulla cultura, nonché sull'organizzazione socio-politica è tale da far presagire l'avvento di un nuovo tipo di società e con essa di educazione caratterizzata da contenuti, aspirazioni valoriali (o antivaloriali), linee di pensiero portanti, sistemi di comunicazione e assetto politico-sociale, al momento, inimmaginabili.

¹⁹ U. Beck, *I rischi della libertà: l'individuo nell'epoca della globalizzazione*, il Mulino, Bologna 2000.

²⁰ E. Morin, *I sette saperi*, cit.

²¹ J. Rifkin, *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano 2000.

²² A. Bandura, R.H. Walters, *Social Learning and Personality Development*, Holt, Rinehart & Winston, London 1963; A. Bandura, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1977.

²³ D. De Kerckhove, *La mente accresciuta*, epub, 2010.

²⁴ Si vedano anche: F. Vespasiano, *La società della conoscenza come metafora dello sviluppo*, FrancoAngeli, Milano 2005; C. Gentili, *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica*, Armando, Roma 2007.

Questa nuova situazione, in pieno movimento, induce a ritenere che si possano generare nuovi paradigmi capaci a loro volta di suscitare o produrre teorie sociali ed educative nuove.

Sono considerazioni già evidenziate da Thomas Kuhn²⁵, per il quale ogni rivoluzione scientifica – e l'attuale cambiamento ha questa connotazione – non solo trasforma l'immaginazione scientifica *tout court*, ma cambia in modo profondo il mondo stesso entro il quale viene realizzato il lavoro scientifico.

L'adozione di un nuovo paradigma indica il bisogno di una nuova prospettiva per illuminare, spiegare lineamenti, chiarire aspirazioni e spingere verso nuovi traguardi.

Molteplici sono i paradigmi proposti di recente: essi si snodano dalla rete (Barnes-Bott) al dono (Caillé, Godbout), alla relazione sociale (Touraine, Donati, Bajoit), ecc., e sono accomunati dalla ricerca di una nuova chiave di lettura e d'interpretazione della tarda-modernità.

Uno dei paradigmi maggiormente utilizzato è quello comunicativo. Questo sembrerebbe, a detta dei suoi sostenitori, in grado di fornire conoscenza della vita sociale e dell'agire individuale, ma per la sua natura composita e per il convergere in esso di studiosi diversificati e distanti – si pensi ad Habermas, Luhmann e ai mass mediologi) finisce per essere disatteso.

Una criticità di tale approccio riguarda la sua debole forza analitica ed esplicativa, non paragonabile a quello funzionalista²⁶. Inoltre, si obietta che la comunicazione costituisce, al più, una categoria interpretativa e rappresentativa della società complessa e dei processi di socializzazione più che fornire un paradigma interpretativo della realtà sociale.

Sul versante positivo, invece, si annovera l'aver fatto esplodere la pluralizzazione dei modelli educativi e il diffondersi del *no-formal* e dell'*informal education* e, con essi, dell'affermazione della centralità del soggetto e della sua esperienza²⁷.

4. Recentemente, un'equipe di biologi ha trasformato cellule altamente specializzate facendole regredire allo status di cellule staminali totipotenti, che potranno a loro volta svilupparsi lungo nuove direzioni²⁸. Si tratta di una scoperta scientifica che presenta una valenza filosofica in quanto rileva che la società umana ha incredibili capacità di rigenerarsi, di regredire da uno stato di enorme gerarchizzazione e burocratizzazione verso una condizione iniziale, da cui liberare le sue eccezionali possibilità creatrici. Queste capacità rigeneratrici si nascondono spesso nelle esperienze quotidiane.

²⁵ T.S. Khun, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Come mutano le idee della scienza*, Einaudi, Torino 1995.

²⁶ E. Besozzi, *Società, cultura, educazione* Carocci, Roma 2017, p.109.

²⁷ F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, cit., p. 90.

²⁸ Cfr. http://www.scienzattiva.eu/files/risposte/A_Embrionali_e_adulte.pdf

La sperimentazione dei biologi rappresenta una metafora della condizione dell'educazione attuale e dei cambiamenti che l'attraversano; uno fra tutti, il bisogno di risoluzione dell'eccesso di gerarchizzazione dei sistemi e processi formativi e il riconoscimento del valore di approcci educativi diversi.

Qualche anno fa, inoltre, il sociologo Jedlowski²⁹ scriveva: «È parte integrante della condizione moderna la nozione che il mondo può essere compreso in una pluralità di modi». Lo studioso anticipava quanto successivamente è accaduto con l'affacciarsi sulla scena educativa del *no-formal* e dell'*informal learning*, incentrati sulla pluralità dei contesti e dei processi d'apprendimento.

Il *no-formal* e l'*informal learning* si differenziano dal tradizionale modello *formal*, di tipo *top-down* (anche ammettendo che l'alto fosse capace di prescriverla), per il loro essere del tipo *bottom-up*, per il loro partire dal basso, dai soggetti, dalle loro esperienze vissute nella quotidianità. Anche se non si può trascurare che le condizioni predisponenti il cambiamento (culturale, strutturale se non motivazionale) sono spesso create e favorite dall'alto.

Con l'ingresso sulla scena educativa del *no-formal* e *informal learning* si configura lo statu nascente del cambio di paradigma, al quale abbiamo accennato in apertura del paragrafo, assimilabile a una rivoluzione copernicana in educazione. Nelle riflessioni che seguono cercheremo di analizzare alcune caratteristiche dei nuovi approcci.

a- Il *formal learning*

Affrontare modalità d'apprendimento differenti dalle attuali richiede di partire dal *formal learning* del quale la studiosa Michelle Van Noy (*et al.*)³⁰ offre una sintesi interessante scrivendo che esso è:

as that which occurs in a school and leads to an educational credential. Typically an instructor facilitates such learning and has an organized curriculum based on an established body of knowledge. Although we will refer to this definition of formal learning, we recognize that certain reform efforts within the formal education system seek to make learning more learner led, for example, online learning and competency-based learning. In addition, credit for prior learning provides opportunity for the credentialing of informal learning. Thus, the distinctions between formal and informal learning are not perfectly clear, as Colley et al. [...] observe.

Il *formal learning* assume che conoscenze e abilità non emergono naturalmente, ma richiedono di essere messe in forma (modellate) attraverso una mediazione educativa (insegnante) in grado di orientare e sostenere l'apprendimento.

²⁹ P. Jedlowski, *Memoria, esperienza e modernità. Memorie e società nel XX secolo*, Carocci, Roma 1988, p. 88.

³⁰ M. Van Noy, H. James, C. Bedley, *Reconceptualizing Learning: A Review of the Literature on Informal Learning*, Education and Employment Research center, Rutgers, University of New Jersey, New Jersey 2016.

L'ambito *formal* è caratterizzato dalla standardizzazione tanto dei processi quanto dei contenuti, sintetizzabile nel *one size fits*.

Inoltre, concepisce la conoscenza come scarsa, limitata, gerarchizzata, dai contenuti specifici/prestabiliti e assimilabile a una raccolta di fatti pronti, non connessi ad attività, o se si vuole alla prassi, e intende le abilità come semplici prestazioni motorie in cui la conoscenza e il pensiero giocano un ruolo residuale.

Persegue una formazione vincolata agli *outcomes* e alla loro misurazione per cui declina l'apprendimento fondamentalmente in termini di riuscita (i buoni risultati a scuola).

Obiettivo è l'integrazione del soggetto nel contesto sociale, ma finisce per declinarlo prevalentemente in termini di inclusione; prospettiva che, in ogni caso, rimane elusa in quanto persegue un rapporto limitato soggetto-contesto e adattamenti reciproci circoscritti.

L'inclusione rappresenta, infatti, la versione riduttiva dell'integrazione in quanto pone l'accento, più che sui diritti (di conoscere, ecc.), sui requisiti che i soggetti devono possedere e, quindi, sui doveri nei confronti della società (conoscenza della lingua, dei valori e delle regole per partecipare).

b- L'*informal* e il *no-formal learning*

Come anticipato, si tratta di modalità d'apprendimento che si affermano come riferimenti rilevanti nel dibattito sulla formazione, grazie all'ampia trattazione fatta nei documenti europei che rinviano a un modello educativo differente da quello formal. La particolarità di tali nuove forme educative risiede nel situarsi nel perimetro culturale connotato dalla complessità, che richiede lo sviluppo di processi di apprendimento caratterizzati da un plus di consapevolezza cognitiva rispetto al passato.

A questo punto va precisato cosa s'intende per *no-formal* e *informal learning*³¹. Riteniamo esaustive, al proposito, le annotazioni di Hanjo Schild³²; questi precisa che:

Non-formal education is a purposive and intentional, but voluntary learning that takes place in a diverse range of environments and situations for which teaching/training and learning is not necessarily their sole or main activity. The activities (often courses) that take place in non-formal education are staffed by professional learning facilitators (such as youth trainers / youth workers) or by volunteers (such as youth leaders). The activities and courses are planned and often structured in terms of learning objectives, learning time and specific learning support, but seldom by conventional rhythms or curriculum subjects does not lead to certification, but in an increasing

³¹ J. Mahoney, *What is informal Learning?*, in L.D. Richardson, M. Wolfe (eds.), *Principles and Practice of Informa Educator. Learning from Life*, Routledge Falmer, London 2001, pp. 17-33.

³² H. Schild, "We learned more from a three minute record than we ever learned in school...": about non-formal education and informal learning, Youth Work Academy, 2017.

number of cases, certificates are delivered, leading to a better recognition of the individual learning outcome³³.

Completa la descrizione Misko³⁴, il quale sostiene che il *no formal learning* non consiste in:

structured programs to impart knowledge that do not lead to a recognized credential; these often take the form of semi- structured workshops that convey information on skills needed for a job. Hann and Caputo (2012) describe nonformal learning as including a wide range of learning at work through on- the-job training provided to workers, such as mentoring, coaching, observation by a supervisor, job rotation, and e-learning, along with self-guided activities such as reading, researching, problem solving, and sharing resources (M. Van Noy 2016).

Caratterizzante l'*informal learning* è per Merriam (*et al.*)³⁵ il suo consistere «in a process spontaneous, unstructured, and occurring in daily life across all settings and with no *curriculum*», a cui Livingstone³⁶ aggiunge l'assenza di consapevolezza.

È Schugurensky³⁷ che coglie un'ulteriore cifra peculiare dell'*informal learning*, la pluralizzazione interna: non si tratta di un processo monolitico, unidimensionale. Lo studioso identifica:

three subcategories that fall within our conception of everyday informal learning: self-directed learning, incidental learning, and socialization/tacit learning. These vary depending on the intentionality of the learner's motivation to seek out knowledge. Self-directed learning occurs when the learner actively seeks out knowledge and is aware that learning has occurred. In contrast, learning may occur in two ways without the learner's intentionality. With incidental learning, the learner does not intentionally seek out knowledge but knows after the fact that learning has occurred. With tacit knowledge and/or socialization, the learner does not seek out the learning and is unaware that learning has occurred.

La particolarità del contributo di Schugurensky, pertanto, risiede nell'individuare come l'*informal learning* situi i processi educativi all'interno di una visione multidimensionale e la loro costruzione all'interno di una circolarità di cultura, ambiente, soggettività. Quest'ultima protagonista del processo di appropriazione e rielaborazione culturale e di progettazione di corsi d'azione in modo personale, visione che richiama la teorizzazione della Archer.

³³ H. Schild, *Thinking seriously about youth work*, Council of Europe and European Commission, Bruxelles 2017, p. 15.

³⁴ J. Misko, *Combining formal, non-formal and informal learning for workforce skill development*, Research report, 20 October, NCVER, Adelaide (Australia) 2008, p. 56.

³⁵ S.B. Merriam, R.S. Cafarella, *Learning in Adulthood: a comprehensive guide*, Jossey Bass, San Francisco (CA) 1999, p. 23.

³⁶ D.W. Livingstone, *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research*, OISE/UT (NALL Working Paper No.21), Toronto 2001.

³⁷ D. Schugurensky, *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*, Centre for the Study of Education and Work, Ontario (Canada) 2000.

Principi generali dell'*informal learning* sono: la non predeterminabilità dell'educazione, l'incidentalità dell'apprendimento, l'immediatezza, la disintermediazione e il suo compiersi nella quotidianità.

Caratteri, questi, contestati dai detrattori, i quali sostengono che l'*informal learning* è un processo carente di una progettualità chiara quanto ai fini e alle modalità d'apprendimento e totalmente affidato alla spontaneità del soggetto che diviene agente (per dirla alla Archer) dei processi di apprendimento.

I sostenitori dell'*informal learning*³⁸ ribattono sostenendo che tra i punti di forza di tale approccio vi è la valorizzazione dell'ambiente (sociale, familiare, ecc.) e del suo peso sui processi socializzativi: qui soggetto e ambiente sono colti in una relazionalità continua. Inoltre, proseguono, si tratta di un approccio che colloca la dinamica educativa nel perimetro culturale della complessità³⁹ in cui essa accade.

Una sintesi efficace di quanto sostenuto la si ritrova nelle annotazioni di Jedlowski⁴⁰, che scrive: «è parte integrante della condizione moderna la nozione che il mondo può essere compreso in una pluralità di modi»; e, potremmo completare, che il *no formal* e l'*informal learning* affermano il riconoscimento della pluralità dei contesti e dei processi d'apprendimento.

Il cambiamento epocale introdotto dal *no formal* e, in particolare, dall'*informal learning* risiede nell'essere incentrati su un apprendimento di tipo bottom up (o, se si vuole, dal basso verso l'alto), concezione antitetica a quella top-down, generalmente perseguita dal *formal learning*, fondato sulle aspettative regolative insite in un processo educativo preordinato e diretto dall'educatore.

Con l'approccio *informal*, invece, la "contingenza", o se si vuole l'imprevedibilità, diviene la cifra distintiva dell'apprendere; questo carattere lo distanzia dai processi di tipo *formal*, oltre a quanto già detto, per il suo mettere in scacco il controllo dei risultati e, conseguentemente, la certificazione.

La tesi di fondo del nuovo approccio è che l'apprendimento sia accadimento, scoperta e che la conoscenza sia articolata, diffusa e connaturata all'esistenza, parte integrale di tutte le pratiche sociali⁴¹. Sono proprio tali caratteristiche, a giudizio di Lave e Wenger, a renderli ambiti formativi fondamentali e di gran lunga prevalenti rispetto al *formal*.

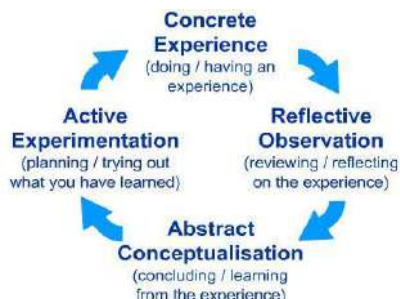
³⁸ A. Rogers, *The base of the iceberg. Informal learning and its impact on formal and non-formal learning*, Barbara Budrich Publisher, Berlin-Toronto 2014.

³⁹ E, aggiungiamo, un plus di consapevolezza cognitiva.

⁴⁰ P. Jedlowski, *Memoria, esperienza*, cit., p. 88.

⁴¹ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991; A. Fuller, L. Unwin, *Fostering Workplace Learning: Looking through the Lens of Apprenticeship*, in *European educational research journal*, 2, 2003, p. 9.

Figura 1 – Kolb's Cycle of Experiential Learning



Fonte: D. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1984.

È un modello formativo che valorizza il contesto⁴², inteso nell'accezione più ampia, considerazione che trova in Bateson⁴³ un convinto sostenitore; questi sostiene, infatti, che tra soggettività e contesti intercorra un rapporto continuativo d'apprendimento.

Le considerazioni di Bateson esprimono una concezione che la letteratura delle scienze dell'educazione ha codificato nei termini di ambiente (Vertecchi, Pinto Minerva) e considera spazio d'azione che sostiene e stimola la creazione di conoscenze, competenze, abilità e motivazioni dove si verificano interazioni e scambi.

L'ambiente come ambito d'apprendimento deistituzionalizzato, di fatto, è stato poco valorizzato in quanto presenta caratteristiche quali l'ampiezza, la cangiabilità, l'estensione temporale (v. tempo libero, lavoro, formazione professionale, apprendistato, stage, città, ecc.) e – non ultima – la trasformatività: tutti elementi che rendono difficoltoso codificare e quantificare gli *outcome* apprenditivi.

Uno degli obiettivi sui quali gli studiosi stanno lavorando è la trasformazione delle prassi, delle esperienze e degli accadimenti significativi in apprendimenti codificati, o meglio, come sostiene Revans⁴⁴, di governare il passaggio dall'*action learning* all'*action reflexion learning*: vale a dire, come si costruisce la consapevolezza dei contenuti di conoscenza.

Marsick⁴⁵ e, più in generale, gli studiosi dell'*informal learning* portano l'attenzione sul ruolo svolto dall'esperienza, un riferimento importante in quanto

⁴² Si tratta dei più diversi contesti: settore pubblico, privato e del volontariato sociale, istruzione e formazione e servizi del mercato del lavoro. Contesti che, attualmente, non si identificano più con la scuola e la famiglia, ma si estendono alla vita quotidiana (tecnologia -web 2.0, new media- lavoro, volontariato, associazionismo, ecc.).

⁴³ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997.

⁴⁴ R.W. Revans, *Action Learning: New Techniques for Management*, Blond & Briggs, London 1980; Id., *The Origins and Growth of Action Learning*, Chartwell Bratt, Bromley 1982.

⁴⁵ V. Marsick, *Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice*, in *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 2009, pp. 266-275; V. Marsick, K. Watkins, M. Callahan, M.

presenza costante nei processi educativi, non assimilabile al mero vissuto o con quanto genericamente si deposita nelle persone; e, al proposito, scrive:

Nel suo momento [...] elementare l'esperienza è innanzitutto esercizio. È cioè il processo – o l'insieme dei processi – con cui ciascuno di noi, vivendo, apprende a selezionare e sintetizzare dati provenienti dal proprio rapporto con il mondo, e dà forma alle proprie percezioni e alle proprie capacità. (Marsik 2009, pp.178-179)

Marsick, ma recentemente anche il pedagogista americano Mezirow, precisa che non si tratta di semplice esperienzialità, ma di una dinamica – quella esperienziale – da abbinare alla trasformatività. L'esperienza, infatti, acquisisce lo statuto di conoscenza quando è sottoposta a trasformatività, che richiede un'elaborazione riflessiva capace della emersione degli accadimenti in fatti consci. Vale a dire che per produrre apprendimento non è sufficiente il semplicistico conoscere, ma si deve introdurre nel processo l'interrogarsi sul senso dell'esperienza, della conoscenza; questa dinamica innesca un processo di messa in discussione dell'ovvio permettendo l'attivazione della consapevolezza sulle conoscenze acquisite e del loro (ri)utilizzo.

Questo cambio del perimetro della socializzazione dell'uomo del XXI secolo è insito nella condizione esistenziale attuale poiché «diversamente dalla condizione tradizionale, (essa si presenta come) una condizione aperta» (e che) «la possibilità di convivere con questa caratteristica scomoda è data dalla capacità di interrogarsi di continuo, dall'accettazione della propria messa in questione, da una autoriflessività permanente»⁴⁶, condizione che va ridisegnando di nuove coloriture il rapporto educazione-società nel nuovo millennio.

5. La socializzazione tardo-moderna sta cambiando rispetto al recente passato; sua cifra distintiva è una dialogicità non tradizionale, o meglio la comunicazione virtuale che porta con sé limiti e problematicità aprendo all'attivazione di nuovi significati culturali e innescando un cambiamento dalle caratteristiche inedite.

La comunicazione on line è all'origine di una svolta epocale dei processi socializzativi; questi, come risaputo, presiedono alla costruzione delle interazioni, consentendo la strutturazione del legame sociale. Una competenza che, attualmente, in seguito alla perdita di ancoraggi solidi e alla frammentazione, è un attributo del soggetto al quale si richiede un apprendimento inteso come un processo integrato di cognizione, esperienza, motivazione e metacognizione⁴⁷.

Tale nuova configurazione valorizza la stretta connessione fra i prodotti dell'apprendimento e i processi che li determinano, e assume i risultati dell'apprendimento non come prestazioni finali.

Volpe, *Reviewing theory and research on informal and incidental learning*, 2006, Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED492754>.

⁴⁶ P. Jedlowski, *Memoria, esperienza*, cit., p. 89.

⁴⁷La metacognizione favorisce la riflessività, la consapevolezza e l'autovalutazione degli apprendimenti.

Queste trasformazioni sollecitano la sociologia dell'educazione a effettuare un lavoro teorico ed empirico e una lettura dei processi formativi in termini nuovi, dialettici. Operazione che permette di valorizzare il ruolo significativo del soggetto e del contesto e, in particolare, di ridefinire la relazione educativa in considerazione del venir meno dei tradizionali tipi di ideali educativi, modelli di rapporto individuo-società ed educazione-società.

In tale prospettiva, si situano le esperienze/le pratiche di *informal education*, il cui valore va cercato nel contribuire all'implementazione dell'integrazione di quote crescenti di soggetti nei processi d'apprendimento e, quindi, nell'arginare la crisi educativa. Un'evidenza, quest'ultima, del fallimento del processo educativo non declinato nei termini di uguaglianza sostanziale nell'accesso alla risorsa istruzione e di partecipazione attiva del soggetto.

Come sostiene Coussée⁴⁸ le attività di *no formal e informal education/learning* sono state considerate succedanee agli apprendimenti formalizzati, ottica che radicalizza la reificazione delle differenze tra ambiti diversi di apprendimento, considerati mondi separati; atteggiamento che ha contribuito a generare esclusione sociale se non autoesclusione (v. i NEET).

Diversamente, la valorizzazione del *no formal* e dell'*informal learning*, come confermano i risultati dei progetti e dei servizi di Youth Work, indeboliscono i meccanismi generatori delle disuguaglianze⁴⁹.

In una società della conoscenza⁵⁰, invece, i sistemi educativi – nelle loro diverse declinazioni – hanno il compito d'incoraggiare l'educazione, lo sviluppo di abilità necessarie per rapportarsi con i nuovi saperi, di stabilire collegamenti e sinergie tra gli apprendimenti perseguiti nei molteplici sistemi, quelli strutturati (scuola) e quelli non strutturati (*informal* e *no formal*): solo da tale sinergia si attuerà un cambiamento dei processi di apprendimento e si potenzierà la loro efficacia, come, da alcuni anni, rivendicano sociologi, pedagogisti e psicologi dell'educazione⁵¹.

⁴⁸ F. Coussée (et al.), *Youth work in connection to policies and politics*, in M. Taru, F. Coussée, H. Williamson (eds.), *The History of Youth Work in Europe*, 4, 2014, pp. 125-36.

⁴⁹ Consapevoli che servirebbero ricerche valutative.

⁵⁰ G. Olimpo, *Società della conoscenza, educazione, tecnologia*, in *TD-Tecnologie Didattiche*, 50, 2010, pp. 4-16.

⁵¹ R. Orazi, *Dinamiche educative dei nuovi media: il rapporto educazione società in un contesto di apprendimento informale*, in *Q-times*, 4, 2014, pp. 28-33.