

Quali le condizioni per realizzare il lifelong learning per tutti?

Vittoria Gallina

I contesti teorici entro i quali si definisce la dimensione del Lifelong learning possono essere caratterizzati molto schematicamente in due modi:

gli studi sull'età adulta, studi sull'adulthood intesa come prodotto di sviluppi psicologici individuali, ma anche di interazione con reti socioculturali di riferimento;

gli studi sulle condizioni che favoriscono l'arricchimento di saperi e conoscenze nel corso della vita o su quelle che appaiono essere, successivamente, condizioni disincentivanti¹.

Occuparsi di problemi di apprendimento significa quindi, in genere, assumere come complementari le due modalità, le due tipologie di studi, sommariamente indicati sopra, e mantenere costante l'attenzione su un elemento fondamentale: l'apprendimento è una dimensione unitaria e costante del vivere, che non può essere in nessun modo confinata in un momento specifico dell'esistenza come se, dopo una esplosione di curiosità e creatività iniziale, da un certo momento in poi, si procedesse attraverso una sorta di ripetizione di routines e/o al massimo di azioni di recupero, di ri-aggiustamento e di ricostruzione di competenze obsolete o completamente assenti.

La mancata consapevolezza della unitarietà del processo di apprendimento, evocata dalle teorie del lifelong learning, produce talora una situazione paradossale; ci si riferisce al lifelong learning quando si lavora nell'ambito dell'educazione rivolta agli adulti e si legittima, in questo modo, il valore e la specificità di approcci didattici originali, ma questa dimensione è molto meno presente nel lavoro rivolto ai ragazzi e ai giovani "in età", che per la prima volta, dovrebbero essere guidati al fondamentale impegno di dare sistematicità, coerenza e senso alle esperienze conoscitive che via via realizzano.

A che cosa dovrebbe essere finalizzata infatti l'enfasi che, giustamente, si attribuisce al valore dell'"imparare ad imparare", se questa prospettiva non fosse anche l'elemento strutturante dei percorsi curricolari degli apprendimenti formali? Mi spiego meglio, non si tratta di enunciare formule, che ormai fanno parte del senso comune del discorso pedagogico/didattico corrente, ma di costruire esperienze di apprendimento così ricche di significato da essere capaci di sostenere poi, nelle fasi successive della vita, la volontà, la capacità, il gusto della scoperta e della conoscenza.

Il paradosso, cui si faceva cenno all'inizio, consiste proprio in questa ambigua "strabicità" formativa che si traduce, da una parte, in un approccio "statico" ai curricoli dei primi apprendimenti formali, che costruiscono spesso "depositi di conoscenze e informazioni", più che stimoli alla curiosità e alla abilità nel ricercare, e dall'altra, nell'illusione che, motivazione, positiva disposizione all'apprendere, coinvolgimento emotivo ai saperi possano essere evocati in altre fasi della vita quando un soggetto, da adulto, si pone o si trova in condizione di voler/dover apprendere cose nuove.

Prove dell'esistenza di questa situazione sono rintracciabili facilmente, basti citare due casi:

Il dibattito che, in Italia, si rinnova sempre circa il preteso conflitto tra conoscenze e competenze, dibattito che risulta incomprensibile a chi, giustamente, ritiene che senza conoscenza non c'è competenza e viceversa, ma è assolutamente giustificato nella mente di chi ritiene che il primo apprendimento debba garantire depositi, giacimenti di conoscenze da cui "attingere" (ma in che modo?) in caso di necessità.

Le modalità di gestione dell'insieme di metodologie di rimotivazione e di orientamento che gene-

ricamente si raccolgono sotto la formula di “bilancio di competenze”, che, in Italia, si traduce spesso in una prassi volta a produrre certificazioni burocratico/amministrative, sconti/riduzione in termini di mesi, anni ecc. al fine di raggiungere più velocemente un titolo di studio, travisando il valore di quei processi di auto-valorizzazione ed autostima, che si accompagnano alla riflessione ed al riconoscimento dei percorsi taciti di apprendimento, che caratterizzano le biografie delle persone.

Di seguito si fornirà qualche elemento di riflessione e di indicazione in relazione ad approcci didattico/pedagogici, che dovrebbero caratterizzare percorsi di apprendimento aperti alla prospettiva del lifelong learning. Queste riflessioni vengono presentate senza la pretesa di scoprire o proporre cose nuove, ma hanno lo scopo di riproporre alcune piste di lavoro che dovrebbero essere seguite fin dalla primissima scolarizzazione; oggi infatti le persone che “da adulte” si ri-accostano ad esperienze di studio o formazione, hanno dimenticato quasi tutto, hanno perduto la chiave del deposito, del giacimento di conoscenze, che la scuola ha fornito loro per la prima volta (il preoccupante fenomeno della perdita di competenze in età adulta e della obsolescenza dei saperi caratterizza sempre più drammaticamente le società, che pure hanno diffusi e consolidati sistemi di scolarità obbligatoria) e faticano, prima che ad apprendere cose nuove, ad orientarsi nel percorso della propria esperienza, perché non sono stati forniti loro gli strumenti necessari per riflettere, per riconoscere e riconoscersi capacità e abilità.

Ricordiamo che, il primo set di documenti dell’OCSE, che negli anni ’90 stabilivano le linee guida per l’apprendimento per tutti e a tutte le età - Lifelong learning for all-, si apriva con lo studio della pre-primary, della scuola che precede la prima scolarizzazione e affermava necessità di garantirla al maggior numero possibile di bambini e bambine a livello mondiale².

Il life span – continuità del processo di sviluppo mentale ed emotivo.

Peter Jarvis insiste molto su un fatto: il concetto di educazione in età adulta è un concetto impreciso che accorpa, senza distinguerle, situazioni molto diverse³.

L’osservazione è giusta e richiede un supplemento di riflessione per chi lavora sul campo e cerca di supportare scientificamente le scelte e le proposte, che realizza in ambito didattico/formativo; gli studi psicologici riferiti al life span development, possono risultare allora estremamente utili e dare un contributo decisivo a chi deve esplorare, entro un processo unitario, le fasi che raccolgono età specifiche, ed ha bisogno di riconoscerle e caratterizzarle secondo particolari “eventi normativi”⁴.

Del resto lo stesso Jerome Bruner⁵ parla di “Narrative Construction of Reality” e dice che la mente (mind) struttura il suo senso di realtà, usando mediazioni attraverso prodotti culturali quali i linguaggi e gli altri sistemi simbolici, e in questo modo mette a fuoco l’idea che si apprende in un processo soggettivo unitario, la narrazione, che è un prodotto culturale individuale, che cambia nel tempo, ed è capace di rispecchiare e rispecchiarsi in un collettivo sociale di riferimento.

Sono quindi le analisi sullo sviluppo del life span, che aiutano a dar conto delle articolazioni, che studiano i processi di apprendimento nella loro unitarietà e le assumono come indicatori della specificità delle diverse fasi di questo, poiché mettono a fuoco i momenti in cui diviene percepibile un cambiamento di obiettivi, finalità e strategie.

Gli studi sono diversi e costruiti con diverse metodologie, tuttavia grosso modo arrivano ad una rappresentazione comune, che articola il life span development in nove fasi:

fino ai primi venti anni - distacco progressivo dagli orientamenti familiari;

dai primi agli ultimi venti anni - identità adulta provvisoria, decisione sugli stili di vita, formazione di identità occupazionale;

transizione ai primi trenta anni - esplorazione di possibilità alternative rispetto a quanto definito nella fase precedente, definizione di relazione da adulto con i parenti;

stabilizzazione dei trenta anni - si solidifica il senso di sé aumenta l'attaccamento alla nuova famiglia, avviene l'abbandono di figure di mentore;

transizione dei quaranta anni (META' VITA) - si rivaluta il sogno della prima metà della vita, si ristruttura la prospettiva del tempo, la stabilizzazione dei significati, l'espansione delle relazioni: dopo la scelta si sviluppa l'accettazione di sé, si mantiene la crescita e la flessibilità emotiva e intellettuale;

ristabilizzazione (tra la metà dei quaranta anni e metà dei cinquanta anni);

preparazione al pensionamento (ultimi cinquanta anni e metà sessanta anni) - sviluppare relazioni tra adulti e giovani, preparare la fine del ruolo lavorativo, sviluppare forme esterne di auto stima;

periodo della giovane vecchiaia (metà dei sessanta anni e primi settanta anni) - esplorazione dell'uso del tempo libero, consolidamento del senso di sé mantenendo la salute, il reddito, le relazioni sociali, gli attaccamenti emotivi ecc.;

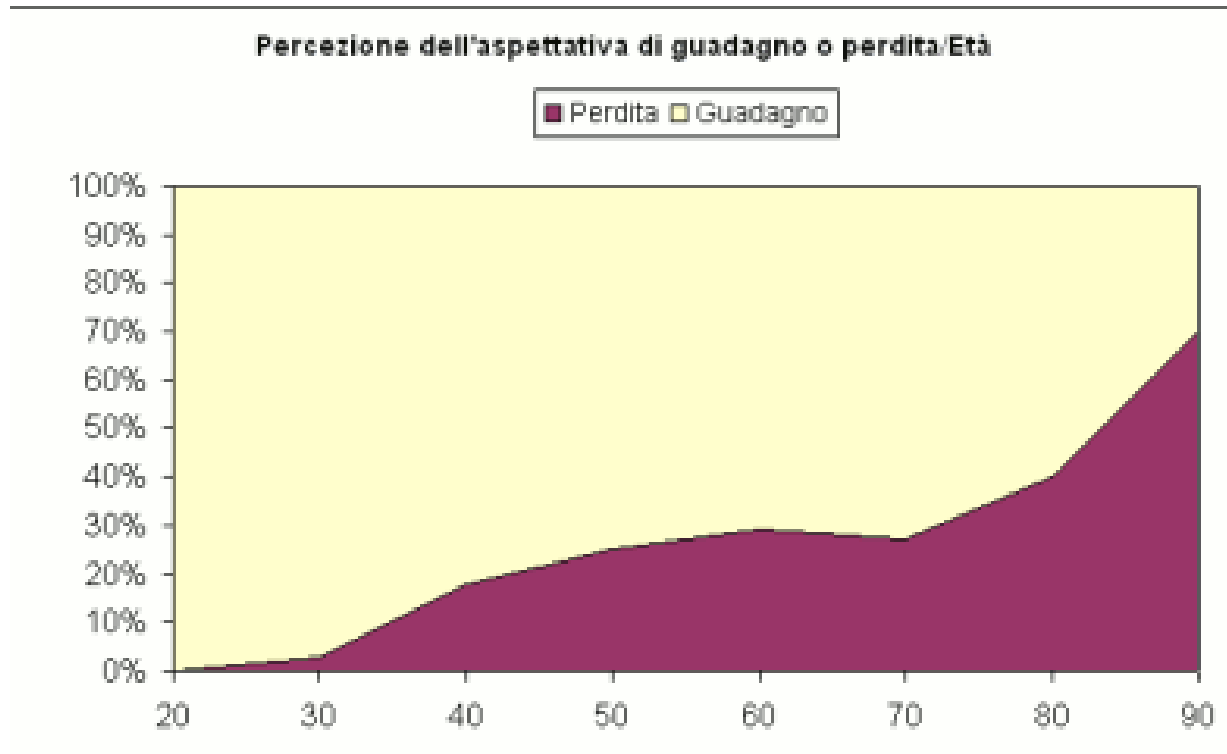
periodo della vecchiaia (dalla fine dei settanta anni) - auto accettazione, mantenimento dei legami emotivi, adattamento al declino del fisico, delle relazioni e delle funzioni mentali.

Richiamare questi studi, che si sono sviluppati tra gli anni '70 e gli anni '90, non significa voler ancorare l'approccio educativo/psicologico ad uno schema cronologico, ma cercare di collocarlo entro un continuum, che "tiene insieme tutti i pezzi" e richiama, in ogni fase, quella precedente e quella che la seguirà; non sarebbe possibile infatti dare senso ad una esperienza frammentaria e frammentata, ad un serie di atomi, di hic et nunc disarticolati e chiusi in sé. Se è vero infatti che queste periodizzazioni tendono a dividere il flusso della esperienza in due fasi, una prima fase (grosso modo fino ai quaranta anni) in cui si valorizza lo sviluppo e la capacità di scelta, e una seconda fase in cui, procedendo per graduali passaggi, si arriva a una progressiva acquisizione ed integrazione di esperienze, queste non si presentano mai come un taglio netto e definitivo perché, in ambedue i casi, i passaggi da uno stadio all'altro risultano come cambiamenti di percezione del sé, degli altri, della conoscenza, delle relazioni e delle forme del sapere e del saper fare.

E' chiaro che, come tutte le periodizzazioni del corso di vita, anche queste si riferiscono a situazioni di norma, ed è pertanto necessario tener presente che invece il bisogno di apprendere si manifesta in genere come risposte a situazioni, che il soggetto sente che "escono" dalla norma, in relazione a cosiddetti momenti critici, in cui l'individuo sente di dover fronteggiare l'imprevisto. Normalmente queste criticità vengono collocate nella età adulta e vengono raffigurate come traumi esterni (la necessità di cercare un nuovo lavoro, il licenziamento, la difficoltà a re-inserirsi in una mutata situazione ecc.), ma anche interni (l'improvvisa percezione di una perdita di interesse, della possibilità di cambiare ecc.); è bene ricordare tuttavia che "i colpi di scena", i tagli critici non sono solo eventi "degli adulti", ma drammaticamente ricorrono nella prima adolescenza e nella giovinezza ed è proprio in questi momenti che devono essere riconosciuti, rielaborati e ricompresi nella esperienza del bambino/a, del/della giovane, perché la capacità di confrontarsi con il nuovo, l'imparare a ricomporre il quadro del proprio vissuto sono competenze decisive e fondamentali per la vita, che, come tali, vanno apprese, riconosciute ed esercitate fin dai primi momenti in cui si realizzano esperienze di apprendimento.

Il lavoro di J. Heckhausen⁶ evidenzia che il processo biologico di invecchiamento è fortemente influenzato da fattori sociali e che, eventi non normativi, che accadono in forma irregolare, hanno un forte impatto sulla esperienza delle persone: la capacità, l'abitudine e la motivazione ad apprendere sono tra le condizioni che in modo più significativo "fanno" le differenze. Nello studio,

cui si fa qui riferimento, viene presentata la linea di tendenza del life span (Fig. 1), costruita sulla base della correlazione tra senso/percezione della capacità di acquisire il nuovo (guadagno) o di perderlo (perdita) ed età.



A 20 anni il senso di perdita è quasi zero, ma questo si accresce nel corso degli anni, tuttavia in ogni età la situazione non è assolutamente identica (le lineette segmentate, che registrano sbalzi e differenze, divengono sempre più fitte col passare del tempo), perché le deviazioni dalla "normalità", dipendono tutte da fattori socio-culturali che funzionano da strumenti di contenimento del declino; l'analisi di questi fattori e l'osservazione sperimentale evidenziano come sia possibile un contenimento del declino emotivo, e come, ormai con sicurezza, si possa parlare di reversibilità dei processi di declino cognitivo, ma questo accade in modo estremamente selettivo soprattutto in relazione al livello culturale delle persone⁷.

Valutazione, accertamento e condivisione del valore dei risultati conseguiti: supporti all'autoriflessione nei processi di apprendimento.

Imparare ad imparare e quindi coltivare questa competenza per tutta la vita, significa essere in ogni momento capaci di ricostruire il percorso realizzato, richiamare i contenuti di quanto appreso, scoprire il livello di padronanza raggiunto. La valutazione è quindi un elemento portante del processo di lifelong learning, perché funziona da elemento regolatore della esperienza stessa, ma è anche quello che viene spesso trascurato per molte e diverse ragioni.

Una prima considerazione. In genere le pratiche di valutazione degli apprendimenti formali dei giovani "in età" e quelle dei percorsi per adulti sono sostanzialmente diverse. I giovani sono considerati oggetto della valutazione, espressa dal docente, che ne spiega il significato e la trasmette allo studente come atto compiuto, chiuso e definitivo. Del resto tutto il meccanismo della valutazione a scuola ha una sola fonte responsabile, che è rappresentata dal docente, dal team di formazione e dal capo della istituzione scolastico/formativa, in una dimensione gerarchica che va

dall'alto verso il basso. Le cose stanno in modo apparentemente diverso in relazione agli apprendimenti adulti, qui parliamo degli apprendimenti formali e non formali, perché il docente/formatore tende a ritrarsi da momenti di valutazione esplicita nel corso del lavoro, ma, se il percorso deve poi concludersi con una certificazione dei risultati, si riproduce lo schema gerarchico presentato come tipico dei percorsi della scuola. Proviamo a porre una domanda: e' possibile sostenere un adulto in un percorso autonomo di apprendimento se non lo si supporta nella valutazione di questo? La domanda è solo apparentemente retorica, perché, mentre nessuno negherebbe che la valutazione è un elemento essenziale del processo di apprendimento adulto, sono poche le esperienze che strutturano in articolazioni didattico/ formative il momento valutativo. Si tratta quindi di stabilire modalità attraverso le quali divenga possibile pianificare la valutazione contestualmente alla progettazione del percorso, come strumento specifico di autoriflessione, e farne quindi oggetto della negoziazione, che si realizza nel patto formativo. Le modalità di questa pianificazione possono essere molti semplici, tanto più evidenti, quanto più la proposta di percorso di apprendimento è strutturata in sequenze riconoscibili, che prevedano, per ogni segmento, azioni continue di accertamento e di monitoraggio del processo. Una serie di semplici domande, di seguito indicate in via esemplificativa, possono infatti realizzare questo aspetto significativo dell'apprendimento degli adulti ed esplicitare la interazione tra attività del docente/docenti e attività del corsista. Le prime domande devono permettere di esplicitare la comprensione del significato del percorso proposto sia in senso generale che in relazione alle motivazioni particolari del corsista:

- Gli obiettivi e le finalità sono adeguate e riconoscibili?
- Sono rispettate inclinazioni, motivazioni, interessi?
-

Si passa poi a riflettere sull'esito del lavoro, qui è il corsista che, in prima persona dovrà essere accompagnato ad operare i riconoscimenti:

- Ho raggiunto/riconosco di aver conseguito basi solide, riesco a padroneggiare i contenuti appresi? Ecc. ecc.
-

Il terzo passo è una riflessione sugli aspetti del lavoro che implicano la responsabilità del docente/tutor:

- Il programma è ben pianificato e organizzato?
- E' previsto un controllo del *feed back*?
- Il docente/ *tutor* sviluppa/ha sviluppato buone pratiche?
-

La conclusione affronta un problema essenziale per l'adulto, l'uso e la efficacia del lavoro in termini di tempi, e costi e benefici:

- Il tempo è stato speso bene?
- Le risorse sono state usate in modo conveniente?
-

Le domande proposte sopra vogliono essere solo una esemplificazione, quello che interessa qui sottolineare è l'importanza di operare in modo che valutazione e accertamento dell'acquisizione di contenuti e strumenti non appaia come una operazione di tipo critico/diagnostico, fatta da un soggetto esterno, che osserva in modo neutro il corsista, senza essere coinvolto o sentirsi in qualche modo complice; chi apprende ha bisogno di rendersi conto e di essere consapevole in modo autonomo dei livelli raggiunti, delle difficoltà che ancora gli si presentano, degli elementi che vuole ampliare e meglio padroneggiare. La percezione di sé è un elemento essenziale nei processi di apprendimento e questa si realizza anche e soprattutto come capacità di auto-valutarsi.

Dare adeguato spazio alla acquisizione della capacità di auto-valutarsi permette di affrontare uno snodo critico del lavoro di supporto all'apprendimento adulto, ma si può dire tranquillamente dell'apprendimento in tutte le età.

Spesso chi apprende, di fronte ad un docente capace, ansioso di "fare bene", tende ad avere un atteggiamento di "affidamento" al docente, tanto da non sapere "cosa sa fare", se il docente non formula un giudizio e non lo rassicura nel procedere del lavoro; questo atteggiamento è fortemente passivizzante, non stimola l'autoriflessione e, delegando la valutazione del processo al docente, non aiuta a stimolare quegli autonomi riconoscimenti del processo di arricchimento di conoscenze che sono elemento strutturante degli apprendimenti informali e della acquisizione dei saperi taciti.

Ci troviamo quindi di fronte ad un fondamentale problema di psicologia nell'apprendimento, che tuttavia può essere affrontato attraverso prassi di lavoro didattico abbastanza semplici, a patto che si operi in modo sistematicamente continuo e fortemente partecipato. Si parla molto infatti della necessità di coinvolgere chi apprende in prima persona nel processo di valutazione, ma qui si incontrano spesso resistenze, che devono essere aggirate, ammorbidite attraverso prassi didattiche precise.

Non si tratta di una strategia facile e di immediata applicazione, perché vanno evitate domande dirette, mentre in genere è molto utile richiamare gli aspetti emotivi e le situazioni che hanno maggiormente coinvolto lo studente, sia esso adulto, adolescente, ragazzo; domande del tipo: "Cosa hai fatto con maggior piacere?", "Quali aspetti/argomenti vorresti sicuramente abbandonare perché non ti hanno interessato?" ecc. funzionano abbastanza bene. Talora risulta anche efficace la presentazione di un report non nominativo, che ripercorre tutte le attività, oppure un questionario, anch'esso anonimo, costruito per scale di gradimento (questo è possibile se poi c'è la possibilità di discutere questi materiali con un gruppo di corsisti) ed anche sessioni di brainstorming.

In questo paragrafo, volutamente, da un certo momento in poi si è abbandonato l'esplicito riferimento allo studente adulto e si è più correttamente preferito usare la formula colui che apprende, in questo modo si è inteso ribadire che la competenza, che possiamo definire capacità di sviluppa-

re una auto riflessione sulla propria esperienza di apprendimento, è un elemento cruciale, decisivo per l'apprendimento per tutta la vita, che deve essere sollecitata e esercitata fin dalla prima scolarizzazione.

Una brevissima osservazione conclusiva

Nessuno può negare che il sistema istruttivo/formativo italiano ha bisogno di molte e profonde trasformazioni, il problema viene declinato in molti modi e correlato alla esigenza di garantire efficienza e efficacia di interventi; di nuovo, chi non potrebbe essere d'accordo su queste necessità? Ma la questione diventa più complicata quando efficienza e efficacia vengono espresse come riduzione dei costi, semplificazione estrema della questione dei curricoli (meno ore, più rigore e severità e... il gioco è fatto), e una certa enfasi sulla formazione professionale vista come strada alternativa e non complementare alla istruzione per tutti (meno scuola più preparazione al lavoro, come se la formazione per il lavoro non richiedesse molta e solida istruzione).

Il rischio è quello di imboccare una strada pericolosa in cui non si compromette solo l'istruzione dei giovani che oggi stanno a scuola, ma si condiziona negativamente anche il rientro successivo di questi, da adulti, in percorsi di istruzione/formazione. Tutte le indagini sull'apprendimento adulto dimostrano con molta evidenza un fatto: chi ha avuto maggiori e più qualificate opportunità di apprendimento da giovane, riesce a profittare meglio di successivi percorsi di studio. L'Europa ci richiama continuamente al valore del lifelong learning, sarebbe grave dare una adesione puramente formale e nello stesso tempo minarne, con disinvolve sforbiciate, le condizioni stesse di realizzazione.

Note

- 1 Cfr. lemma Adulità, Glossario EDA in <http://validi.invalsi.it/glossario/asp/home.asp> (06/10/2008).
- 2 OCSE, Lifelong learning for ALL, Roma, Armando Editore, 1997.
- 3 Peter Jarvis, Malcolm Knowles in Peter Jarvis, Twentieth Century Thinkers in Adult Education, Croom Helm, London, 1987, Peter Jarvis, International Dictionary of Adult and Continuing education, Oxford, Rutledge, 2002.
- 4 A.W., Fales, Life span Development: Phases in A.C. Tuijman, International Enciclopedia of adult education and training, Paris, OECD, Pergamon 1996.
- 5 Jerome Bruner, The Narrative Construction of Reality, in Critical Inquiry, 18:1, 1-21, 1991.
- 6 R. Schulz and J. Heckhausen, Aging, culture and control: setting a new research agenda, in Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, Vol 54, Issue 3 P139-P145, 1999.
- 7 Vittoria Gallina, Letteratismo e abilità per la vita, Armando Editore, Roma, 2006, pp. 142-143.